

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Paulo Valério Mendonça da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: UM ESTUDO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO  
PERÍODO 2000 - 2010**

Florianópolis  
2013



Paulo Valério Mendonça da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: UM ESTUDO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO  
PERÍODO 2000 - 2010**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Florianópolis  
2013

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Silva, Paulo Valério Mendonça da

Formação continuada de professores de história : um estudo de dissertações e teses no período 2000-2010 / Paulo Valério Mendonça da Silva ; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - Florianópolis, SC, 2013.

176 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. 4. Ensino de história. I. , Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Paulo Valério Mendonça da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA: UM ESTUDO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO  
PERÍODO 2000 - 2010**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Prof<sup>ª</sup>. Luciane Maria Schlindwein, Dra.  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Maria Hermínia Lage F. Laffin, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Araci Hack Catapan, Dra.  
Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

(continua)



(continuação)

---

Prof. Rangel de Oliveira Medeiros, Dr.  
Examinador  
Faculdade Municipal de Palhoça

---

Prof<sup>ª</sup>. Justina Inês Sponchiado, Dra.  
Examinadora Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina





Dedico esse trabalho aos meus pais, Paulo Roberto Mendonça da Silva e Ilanir Barbosa Mendonça da Silva, por tudo que representam em minha vida, pela educação que me foi proporcionada, pela parceria, incentivos e conselhos valiosos. Suas presenças representam o que tenho de mais precioso.

Ao meu saudoso irmão Paulo Roberto Mendonça Filho (*in Memoriam*).

Aos professores, colegas de profissão que não perdem a esperança num futuro melhor, de justiça social e paz. Vocês, em sua luta diária, são a inspiração maior dessa dissertação.

A todos, minha eterna gratidão e todo meu respeito e admiração.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Hermínia Lage F. Laffin, pela paciência e orientações.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial àqueles responsáveis pela solidificação de minhas bases teóricas, pelo fortalecimento de minha concepção de homem e de mundo e valiosa contribuição no entendimento das contradições da sociedade em que vivemos.

À Prefeitura Municipal de Palhoça pela oportunidade de concessão da licença remunerada, que viabilizou meu projeto de mestrado em Educação - UFSC.

Às Professoras da Banca de qualificação - Justina e Clarícia - pelas preciosas observações, ainda que por caminhos tão distintos.

Aos professores (as) que aceitaram participar da Banca de defesa: Justina Inês Sponchiado, Araci Hack Catapan e Rangel de Oliveira Medeiros. Muito me honra vossas presenças.

Aos poucos e bons amigos e amigas que me ajudaram através de conversas, convites, conselhos, consolos e, que compreenderam minha necessária ausência, em tantos momentos. Vocês foram - e são - muito importantes. Quem tem amigos nunca está só.

Por fim, agradeço a minha pequena e carinhosa família - meu pai e minha mãe - pelo amor, força, compreensão e, sobretudo apoio, durante esses dois anos e alguns meses de trabalho duro. Sem a participação de vocês não seria possível.



## RESUMO

A centralidade desta pesquisa constitui-se em identificar, no âmbito das pesquisas realizadas em cursos de Programas de Pós-Graduação brasileiros, as perspectivas epistemológicas e políticas dos trabalhos sobre formação continuada de professores de história - das séries finais do Ensino Fundamental - no período de 2000 a 2010, disponíveis na base de dados da Capes. A abordagem escolhida para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa alicerça-se na combinação das análises qualitativa e quantitativa, realizando um estudo do tipo “estado do conhecimento” das pesquisas em formação continuada de professores de história. Para tratamento e análise das informações constantes nas teses e dissertações escolhidas, da compreensão crítica dos sentidos manifestos ou ocultos, utilizei a metodologia conhecida como análise de conteúdo. Os teóricos de base utilizados para fundamentar metodologicamente as análises foram Romanowski e Ens (2006), Franco (2003), Gatti (2001), Severino (2007), Minayo (2008). No aprofundamento das questões inerentes ao materialismo histórico dialético - minha principal diretriz teórica de análise - as principais referências são encontradas em Marx (2006, 2011), Marx e Engels (1998), Hobsbawn (1998), Lefebvre (2009), Mészáros (2008), Manacorda (2010), Frigotto (2006) entre outros autores. No campo da formação continuada de professores, as contribuições de Arroyo (2002), Libâneo (2000), Marin (1995, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Placco (1998), Sacristán (2000), Shiroma e Evangelista (2011), Tardif (2012), Charlot (2002), Freire (1996) serviram para uma melhor compreensão dos conceitos e contradições. Em história, como ciência e disciplina escolar, os estudos de Bittencourt (2011), Bloch (2001), Fonseca (2003, 2009), Pinsk e Pinsk (2010), Saviani (2008), Soares (2008). Por fim, fruto dos resultados reunidos ao longo do processo de pesquisa foi possível a elaboração sistematizada de um panorama geral da pesquisa, voltada à temática em questão, a confirmação ou não das hipóteses, as reflexões pontuando a multiplicidade e a pluralidade de enfoques e perspectivas, as relações entre as pesquisas e os modelos de formação existentes, entre outras questões que ao longo do processo adquiriram caráter pertinente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação continuada. Ensino de história. Formação continuada de professores de história.



## ABSTRACT

The research focus is to identify on the research scopes held at Brazilian Post-Graduation Programs, the epistemological and political perspectives of the works about further education of history teachers - at the end of Basic Teaching - from 2000 to 2010, available at Capes database. The chosen development approach for this research work is based on the qualitative and quantitative analyses combination, carrying out a study of “knowledge state” type of further education researches of history teachers. It was used the methodology known as content analyses for the information treatment and analyses contained on the chosen theses and dissertations and for the critical comprehension of the manifest or hidden meanings. The theorists used as reference for supporting methodologically the analysis were: Romanowski and Ens (2006), Franco (2003), Gatti (2001), Severino (2007), Minayo (2008). Taking the inherent issues deeply to the dialectal historic materialism - the main theoretical analysis guidelines - as the main references are found in Marx (2006, 2011), Marx and Engels (1998), Hobsbawn (1998), Lefebvre (2009), Mészáros (2008), Manacorda (2010), Frigotto (2006) among other authors. On the further education field of teachers, the contribution by Arroyo (2002), Libâneo (2000), Marin (1995, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Placco (1998), Sacristán (2000), Shiroma and Evangelista (2011), Tardif (2012), Charlot (2002), Freire (1996), worked as better concept and contradiction comprehensions. Besides, history as science and school subject, it was taken the studies by Bittencourt (2011), Bloch (2001), Fonseca (2003, 2009), Pinsk and Pinsk (2010), Saviani (2008), Soares (2008). To conclude, the results obtained on the research process were possible to get the systematized elaboration of a research general view turned into the thematic itself, the confirmation or not of the hypotheses, insights highlighting the multiplicity and plurality of focuses and perspectives, the relations between the existing formation researches and models, among other questions that on the process acquired relevant character.

**Key-words:** Teacher’s education. Further Education. History Teaching. Further education of history teachers.





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Autor, Instituição, Ano da Defesa, PPG e Linha de Pesquisa .....	83
Quadro 2: Formação inicial acadêmica (graduação), Pós-graduação em nível de Especialização, Pós-graduação Mestrado e Programa de Pós-graduação onde foi desenvolvida a pesquisa, à época da defesa da Dissertação/Tese.....	85
Quadro 3: Principal objeto de análise da dissertação ou tese .....	86
Quadro 4: Por distribuição geográfica.....	87
Quadro 5: Dependência administrativa / Natureza Jurídica .....	88
Quadro 6: Dissertações e Teses classificadas por lócus das pesquisas .	88
Quadro 7: Procedimentos metodológicos de pesquisa citados nos resumos CAPES .....	89
Quadro 8: Quadro Geral das Dissertações e Teses: Ano da defesa, Programa de Pós-graduação, Nível / Autor e Orientador / Título / Instituição e Região geográfica .....	91
Quadro 9: Categorias e subcategorias de análise.....	95



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses Dissertações com foco na temática Formação Continuada de Professores em Geral, Brasil, 2000-2010.....	76
Tabela 2: Teses e Dissertações com foco direto e indireto na temática Formação Continuada de Professores de História em Geral, Brasil, 2000-2010 .....	77
Tabela 3: Teses e Dissertações com foco direto na temática Formação Continuada de Professores de História das Séries Finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2000-2010 .....	81



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPUH - Associação Nacional de História  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEC - Conselho Estadual de Cultura  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CERP - Centro de Referência do Professor  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CRTE - Coordenação Regional de Tecnologia em Educação  
EAD - Educação a Distância  
EF - Ensino Fundamental  
EFE - Ensino e Formação de Educadores (linha de pesquisa)  
EMPEP - Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti  
ES - Espírito Santo  
FCPH - Formação Continuada de Professores de História  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GESTAR II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IEB - Inovações No Ensino Básico  
IES - Instituto de Ensino Superior  
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
OED - Objeto Educacional Digital  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional  
PEC - Programa de Educação Continuada - São Paulo  
PEC 96/98 - Proposta de Emenda à Constituição  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC - Pontifícia Universidade Católica  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDEC - Secretaria de Desenvolvimento da Cidade  
SEED - Secretaria de Estado da Educação  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
TICE - Tecnologia de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIBH - Centro Universitário de Belo Horizonte  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo  
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1 Os caminhos da pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3 A pesquisa em Educação: contribuições do Materialismo Histórico Dialético .....</b>	<b>36</b>
<b>2 SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Políticas públicas para formação continuada: análise das contradições e o lugar destinado à disciplina de História (2000 - 2010) .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Formação Continuada: contextos, conceitos, concepções e análises .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3 Sobre o ensino de história .....</b>	<b>57</b>
<b>3 AS PESQUISAS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PLATAFORMA CAPES (2000 - 2010).....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Delineamento do plano de pesquisa: trajetória, quadros e análises .....</b>	<b>73</b>
<b>4 ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS, EXPRESSAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES, DISPONÍVEIS NO BANCO DE DADOS DA CAPES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, NO PERÍODO 2000 - 2010. ....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>





## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é a nossa própria vida,  
desde a juventude até a velhice,  
de fato quase até a morte;  
ninguém passa dez horas sem nada aprender  
Paracelso *apud* Mészáros (2010, p.21)

Partindo da máxima de Paracelso<sup>1</sup> e tecendo uma análise em retrospecto de minha trajetória pessoal, na esfera da dimensão reflexiva, escrevo aqui algumas linhas, num exercício de me compreender como sujeito de minha própria história, buscando os “caminhos” percorridos que me trouxeram até este Programa de Pós-graduação e, por consequência, a esta pesquisa. Entendo que se faz necessário citar minhas experiências acadêmicas e profissionais, em especial a segunda, pela sua relação com o direcionamento desta pesquisa.

Prestei vestibular e ingressei na turma de 1998, no segundo semestre, do curso de Licenciatura e Bacharelado em História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi um momento muito feliz e de realização. Os anos que passei na UFSC foram ótimos, os professores, em sua grande maioria, veteranos da instituição, conhecimento, poucas e boas amizades, viagens de estudo, horas na biblioteca. Sou muito grato aos professores e colegas que fizeram parte deste momento. Certamente o indivíduo que ingressou em “98.2” não era o mesmo que saía da instituição para o mercado de trabalho.

Quando estava em fase de produção do trabalho de conclusão de curso, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Palhoça. Com a conclusão da graduação e a chamada para a efetivação, junto à rede de ensino do município, lá estava eu em uma sala de aula, aliás, uma não, pelo menos umas dez! Iniciei, naquele momento, minha trajetória profissional no campo da docência. Em pouco tempo estava atuando em várias modalidades, para além do ensino público fundamental regular, como ensino médio, educação de jovens e adultos e experiências na esfera privada também.

---

<sup>1</sup> Segundo Japiassú (2008, p.211), em seu Dicionário básico de filosofia, “Paracelso (c. 1493 - 1541) é o mais importante pensador místico-alquimista de língua alemã do séc. XVI (nasceu em Einsiedeln, Suíça). Autêntico representante do Renascimento inspirou amplamente o personagem Fausto, de Goethe”.

Atuar nestas várias esferas despertou-me a necessidade de aprofundamento teórico, o que me levou a ingressar numa especialização promovida pelo antigo CEFET, voltada à realidade da educação de jovens e adultos. Foram de muita serventia as discussões e os trabalhos feitos com os colegas e professores, constituindo um momento crucial da minha trajetória profissional, pelo contato direto que tive com professores da área de Educação, oriundos de instituições superiores de ensino como UFSC e UDESC. Iniciei, sem entender muito bem, minha caminhada pelo terreno tão necessário quanto difícil das Ciências da Educação. Agreguei aos meus interesses temas próprios desta grande área que - na graduação em história - eu nem sonhara existirem. Legislação educacional, didática, currículo, formação, políticas públicas, fundamentos da Educação, história da Educação, biografias e teorias de pensadores contemporâneos foram temáticas que logo me causaram um impacto muito grande e foram (re)definindo e (re)significando minha prática e meus horizontes como docente.

No ano de 2009 fui convidado a integrar um novo setor que estava sendo gestado pela Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, com a finalidade de desenvolver formação em serviço aos professores da rede. Ajudei na estruturação do setor e assumi a área de história<sup>2</sup> e cultura. Neste recorte de minha trajetória profissional, encontra-se a gênese das inquietações que me levaram a buscar aprimoramento intelectual - via mestrado na UFSC - por meio da pesquisa no campo da formação continuada destinada aos docentes que ensinam história.

Nessa direção, os trabalhos realizados - como formador - junto aos meus pares, professores da rede, podem ser traduzidos como gratificantes e, ao mesmo tempo, difíceis. Busquei me aprofundar ainda mais nas leituras voltadas à Educação e formação de professores, com a intenção de ter o aporte teórico para minha prática e, em paralelo, tentar algum entendimento acerca das dificuldades que fui identificando na condição de alguém que passa de uma microesfera (a unidade de ensino) para uma macroesfera (sistema municipal de ensino).

Havia sido lançada a semente que me levaria ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFSC. O intento só veio a se concretizar em 2011, quando tive a honra de ser aprovado na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores (EFE) do PPGE e oportu-

---

<sup>2</sup> Optei pela utilização da grafia “história” e não “História”, em relação, respectivamente, à disciplina e área do conhecimento. Isto se aplica ao desenvolvimento e escrita da presente dissertação. Em situações, como citações de outros autores, ou documentos oficiais, a opção foi pela manutenção da grafia original do autor do texto. Trata-se apenas uma questão de padronização, em consequência de que as muitas leituras que fiz não apresentarem consenso.

nidade de ser orientando da professora doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

Optei por pesquisar e compreender como se desenvolviam as propostas de Formação Continuada de Professores de História (FCPH)<sup>3</sup> de outras partes do nosso país. Para tanto - e após algumas disciplinas cursadas na primeira etapa do mestrado em Educação - decidi analisar as teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>4</sup>, voltadas à temática em questão.

Nesse sentido, a problematização desta pesquisa constitui compreender as perspectivas epistemológicas e políticas dos trabalhos sobre formação continuada de professores de história, identificadas nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação e apresentadas no banco de dados da Capes. Portanto, dado o contexto delineado e apresentada a problematização, meu objetivo geral e específicos, para norteamiento dos trabalhos que levarão ao desenvolvimento da dissertação, são os seguintes:

**Objetivo Geral:** Identificar, no âmbito das pesquisas realizadas em cursos brasileiros de Programas de Pós-Graduação, as perspectivas epistemológicas e políticas dos trabalhos sobre formação continuada de professores de história - das séries finais do Ensino Fundamental -, no período de 2000 a 2010, disponíveis na base de dados da Capes.

Para o alcance do objetivo geral, propõem-se os seguintes **objetivos específicos**, consoantes ao percurso teórico-metodológico desta pesquisa:

1. Realizar levantamento prévio das pesquisas voltadas à formação continuada de professores de história, no banco de dados da Capes e sistematizar seus resultados.
2. Analisar conceitos e concepções acerca da formação continuada, formação continuada em serviço e formação conti-

---

<sup>3</sup> Sigla selecionada para facilitar a escrita ao longo desta dissertação.

<sup>4</sup> A Capes possui em seu site uma seção destinada a “Facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC. (...) Para este trabalho, a Capes disponibiliza ferramenta de busca e consulta dos resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes”. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses> >. Acesso em: 10 set. 2013.

nuada de professores de história por meio da análise das teses e dissertações previamente selecionadas.

3. Identificar as perspectivas teórico-metodológicas, epistemológicas e políticas, das dissertações e teses investigadas na plataforma Capes, no período 2000-2010. (estado do conhecimento - análise de conteúdo).
4. Sistematizar a elaboração de um panorama geral do estado do conhecimento das pesquisas voltadas à temática em questão<sup>5</sup>.

No campo das **hipóteses**, duas questões fizeram-se presentes nesta etapa inicial. A primeira consistia na possibilidade de encontrar na maioria dos trabalhos uma direção de pesquisa que privilegiasse o trabalho com conteúdos específicos da história, na forma de temas pontuais do currículo da disciplina. A outra hipótese dizia respeito ao *locus* de desenvolvimento desses trabalhos, fora do âmbito dos programas de pós-graduação história, portanto, em programas de pós-graduação de outras áreas.

## 1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O desafio de estudar as pesquisas voltadas à temática “capacitação em serviço” advém de minha prática como formador<sup>6</sup> e todos os questionamentos gerados pela mesma, desde o início desta função no ano de 2009. Compreender o processo de formação docente não é tarefa simples, muito menos fácil, pois exige que o pesquisador transite por áreas variadas e interlocutores diversos. Entretanto, minha inquietude não permitiu que me acomodasse em minha função profissional, mas, buscasse verificar como estava configurando-se a formação em história dos professores que atuam efetivamente no “chão da escola”.

No tangente à formatação da dissertação foi prudente traçar um roteiro, de maneira que as várias partes constituíssem um “todo”, no sentido de se complementarem e explicarem. Sabedor do tempo curto que é destinado à pesquisa e escrita e das dificuldades que ainda surgiri-

---

<sup>5</sup> Por meio do levantando de hipóteses, pontuação dos possíveis resultados no tangente à multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, às relações entre as pesquisas, possíveis relações entre as mesmas e aos modelos de formação, entre outras questões.

<sup>6</sup> Sobre minha prática como formador, ver p. 26.

am, recorri à capacidade de síntese para que os capítulos desencadeassem o percurso mais apropriado ao leitor, visando contribuir para que futuros interessados ou pesquisadores compreendam o panorama das pesquisas voltadas à formação continuada de professores de História durante a década de 2000.

O primeiro capítulo, “Os caminhos da pesquisa”, contextualiza o campo e a metodologia de pesquisa, sendo do tipo “estado do conhecimento”, destaca alguns dos principais interlocutores, apontando para o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter crítico que se alicerça nas muitas contradições responsáveis pelas disparidades existentes no campo educacional e formativo.

Encerrando o capítulo, fiz algumas considerações sobre a pertinência da utilização do materialismo histórico como ferramenta de análise crítica dos trabalhos selecionados para estudo, ressaltando que, *a priori*, as contradições no campo desses trabalhos podem expressar - se não a totalidade das contradições referentes ao ensino de História e a formação continuada de professores - parte importante do que se produziu na década, já que se tratam de pesquisas endossadas por importantes instituições de níveis federal, estadual, público e privado.

O segundo capítulo, intitulado “Sobre formação continuada” inicia com a tentativa de traduzir as recentes políticas públicas para formação continuada de professores e o lugar - ou o não lugar - das disciplinas da área de humanas em especial da disciplina história. Na sequência, teci uma análise acerca dos estudos mais recentes sobre formação continuada, seus modelos, concepções e conceitos mais utilizados no contexto social capitalista, servindo ou não para manutenção do que está posto.

Em perspectiva histórica, foi necessária uma breve discussão acerca do “projeto de nação”, instituído pelos militares pós 1964, destacando os interesses que motivaram a efetivação ou não de políticas públicas no âmbito do projeto neoliberal - o qual se efetiva a partir da redemocratização brasileira -, e seu papel na desconstrução da disciplina História e na generalização da formação e da docência, ou seja, os desdobramentos do pós-1964.

Um subcapítulo traz algumas considerações relativas à temática “ensino de história”, abordando questões relacionadas ao ensino da disciplina. É permeado por temáticas contemporâneas, destacando a legitimidade da história, a relação entre presente e passado, as implicações do currículo, a informação e as tecnologias, a influência da história contemporânea da disciplina no ensino, a concepção dialética de pensar e

ensinar história, entre outras questões que envolvem diretamente o ofício do professor da disciplina e a docência.

O terceiro capítulo reúne as informações preliminares, referentes ao conjunto das pesquisas, voltadas à FCPH e disponíveis na base de dados da Capes, dentro do espaço temporal predeterminado. O delineamento do plano de pesquisa, seu percurso, bem como os dados obtidos estão sistematizados e disponíveis em quadros e tabelas.

O quarto e último capítulo traz a análise das perspectivas epistemológicas e políticas expressas nas teses e dissertações, entre outras questões inerentes a cada trabalho e ao conjunto deles.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optei por estudar as produções - teses e dissertações - em nível nacional. Assim, a forma encontrada para efetivar isso foi concentrar a problematização da proposta de pesquisa nas dissertações e teses acadêmicas que tivessem por foco direto ou indireto a formação docente continuada em história para profissionais atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental. Foi delimitado um recorte temporal e espacial. Temporal, pois foi escolhido o espaço de tempo compreendido entre os anos de 2000 e 2010, espacial, pois o “espaço” escolhido para pesquisa foi a Plataforma Capes, criada em 11 de julho de 1951<sup>7</sup>.

A abordagem escolhida para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa alicerça-se na combinação das análises qualitativa e quantitativa, considerando, além da tabulação dos dados encontrados junto à Capes, a identificação das bases teórico-filosóficas e epistemológicas das teses e dissertações com foco na formação continuada de professores de história - produzidas no período 2000-2010.

Nesse aspecto, esta pesquisa, que se propõe a realizar um estudo do tipo levantamento do estado do conhecimento das pesquisas em formação continuada de professores de história, ater-se-á, também, à relevância das pesquisas propostas para o avanço do conhecimento e de propostas capazes de uma intervenção efetiva no problema estudado.

Por alicerçar-se como fonte de pesquisa somente no banco de dados da Capes, esta pesquisa é denominada do tipo “estado do conhecimento”, já que, segundo Romanowski e Ens (2006):

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> >. Acesso em: 28 ago. 2012.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39-40).

Por fim, com os resultados reunidos ao longo do processo de pesquisa acima descrito, proponho a elaboração sistematizada de um panorama geral da pesquisa voltada à temática em questão, levantando hipóteses, localizando o espaço temporal da produção de dissertações e teses voltadas à temática em questão, pontuando a multiplicidade e a pluralidade de enfoques e perspectivas, as relações entre as pesquisas, indicações de implantação de determinado modelo de formação, entre outras questões que, ao longo do processo, adquiriram caráter pertinente.

Perante esses fundamentos metodológicos, a pesquisa será desenvolvida sob os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento dos trabalhos - na base de dados da Capes - com foco na "formação continuada de professores de História, no Brasil", partindo do macrodescriptor “Formação Continuada de professores”, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2010.
- Apresentação dos dados estatísticos - na forma de tabelas e gráficos, relacionados aos trabalhos produzidos nos cursos de mestrado e doutorado, em nível nacional, sobre formação continuada e, principalmente, daqueles que se debruçaram sobre a formação continuada de professores na área de História.
- Identificação de questões específicas, expressas nas pesquisas registradas, para análise e delimitação dos procedimentos metodológicos necessários para o avanço do estudo proposto.

- Análise dos trabalhos encontrados no descritor “Formação Continuada de Professores”, obtidos no banco Capes, para classificação das pesquisas cujo objeto de estudo - direto ou indireto - é a formação continuada de professores de História nas séries finais do Ensino Fundamental.

Para tratamento e análise das informações constantes nas teses e dissertações escolhidas, da compreensão crítica dos sentidos manifestados ou ocultos, utilizarei a metodologia conhecida como análise de conteúdo<sup>8</sup>.

Tal proposta de pesquisa, que não se encerra no levantamento de dados e tabulação, requer análises e considerações quantitativas e qualitativas. Os campos escolhidos para ponto de partida são o das perspectivas epistemológicas e políticas, expressas - implícita ou explicitamente - nas teses e dissertações mencionadas. O estudo desses campos demanda a definição das categorias explicativas necessárias para analisar os fenômenos a serem abordados e explicados. A pesquisa não poderia transcorrer de forma satisfatória sem um melhor entendimento de questões concernentes ao ensino de história, à pesquisa em educação, formação de professores, e, principalmente, às contradições que permeiam a realidade profissional e de formação docente no interior do sistema capitalista de produção.

Portanto, este trabalho, pautar-se-á nas contribuições do materialismo histórico dialético, por meio das contribuições de Karl Marx e autores oriundos da matriz teórica lançada por ele, bem como autores contemporâneos que se alinham na direção da análise crítica e reflexiva, visando discutir questões concernentes à Educação e, por conseguinte, direta ou indiretamente, às discussões sobre a formação continuada em história.

---

<sup>8</sup> “É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. Sua perspectiva de abordagem se situa na interface da Linguística e da Psicologia Social. Mas enquanto a lingüística estuda a língua, o sistema de linguagem, a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras. Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos” (SEVERINO, 2007, p. 121,122).



Pelo caráter crítico-exploratório norteador desta pesquisa, da matriz teórica assumida em Marx e Engels (1998, 2002, 2011), mediante suas contribuições na análise das contradições do sistema capitalista, tendo como categoria de análise central o “trabalho”, parto do pressuposto que todos os professores assalariados são trabalhadores, por venderem sua principal mercadoria “o ensino”, e que as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores de história não estão desvinculadas do contexto/modo de produção capitalista. Neste sentido e portanto, as teses e dissertações voltadas à capacitação não estão alheias a esta realidade, além das possíveis assimilações dos discursos inerentes ao sistema capitalista e sua influência na área da Educação.

O pensamento marxista tem expoentes que ora o “traduz” para o contexto contemporâneo ou discutem seus fundamentos, ora adaptam seu pensamento à Educação. Existem também os autores que não se intitulam marxistas, e de fato não o são, porém “beberam na fonte” do pensamento marxiano.

Lefebvre (2009), em sua obra “Marxismo”, que trata das implicações do materialismo histórico e o estudo do homem social, por meio da dialética marxiana, efetua sua análise no sentido do desvelamento profundo das relações entre produção e trabalho. Já Manacorda (2010), que enfatiza o pensamento de Marx como de caráter social e não individual, indica a necessidade de transformação da sociedade, explorando o conceito de omnilateralidade, ligado à Educação e à escola.

Mészáros (2010) reflete sobre os limites das visões liberais e utópicos-liberais da educação e, sobre a íntima relação entre os “processos educacionais e os sociais”, apontando para a necessidade de ruptura nas relações sociais, já que a educação no contexto capitalista funciona predominantemente como sistema de reprodução dos conhecimentos, valores e cultura, mantenedores do sistema hegemônico. Esta ideia central do autor já é pressuposto básico para discutir formação e/ou programas de formação no sentido de identificar a favor de quem e contra o que estão pautados.

Hobsbawm (1998) discute as implicações para a historiografia contemporânea de questões como o legado de Marx para os historiadores, as relações entre história e economia, e a noção de progresso no conhecimento histórico.

Ainda, no campo das relações entre educação e processo econômico, é tema da obra “A Produtividade da Escola Improdutiva” (Frigotto, 2006) as implicações teóricas e políticas trazidas pelo pensamento

economicista burguês e a necessidade da organização de uma prática educativa que se articule com os interesses da classe trabalhadora.

No campo da formação e profissionalização de educadores, Freire (1996) traz contribuições à autonomia intelectual e libertação, à reflexão crítica sobre a prática e à necessidade de constante aperfeiçoamento pela curiosidade epistemológica do docente.

Tardif (2012) contribui com suas reflexões no tangente ao trabalho docente como categoria de análise, analisando suas entranhas e correlações com vários campos do saber. O estudo dos saberes docentes necessários ao ofício do professor e sua natureza constituem importante contribuição para compreensão da docência e tudo o que envolve esta atividade.

Libâneo (1998, 2000) discute os processos de formação de professores na relação entre teoria e prática, questionando um possível enviesamento das pesquisas/investigações sobre formação docente e enfatizando a necessidade de formar professores capazes de “pensar a própria prática” a partir do *locus* escolar. Para o autor, as formações devem trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade, como instrumento para compreensão do mundo, ou seja, o docente deve estar apto a ensinar o aluno a “aprender a pensar”. Para tanto, numa perspectiva de promoção de mudanças de atitude dos professores, é necessário investigar mais sobre formas de avaliação dos processos e resultados das ações de formação continuada.

Placco (1998) tem investigado pistas para saber como os professores concebem e analisam sua formação e as ações de capacitação e atualização às quais são submetidos, questionando a dimensão e consciência que o professorado tem de suas dificuldades e das dificuldades de seus alunos, e de que forma a falta dessa consciência tem participação na exclusão social do alunado.

Arroyo (1992, 2002) escreve sobre a necessidade da centralidade do pensamento na figura do mestre (docente/professor), categoria que, segundo o autor, vem sendo secundarizada pelas políticas públicas que privilegiam a escola em detrimento do “mestre”.

Nóvoa (1995), da Universidade de Lisboa em Portugal, contribui com estudos sobre formação do professor, profissionalização docente e a necessidade da compreensão das práticas do professorado como forma de libertação profissional. O autor não desconsidera o percurso profissional desenvolvido pelos docentes e aponta a escola, a prática escolar, como *locus* de formação. A “complexidade” da profissão, a reflexão sobre a imagem e a função deste profissional ao longo do tempo, a ne-

cessidade constante da busca da identidade frente ao mal-estar gerado pela constante demanda que recai sobre os ombros do profissional da educação, são objetos de estudo do autor.

Sacristàn (2002) discorre sobre as tendências investigativas na formação de professores, trazendo à reflexão muitas questões pertinentes ao processo formativo: a questão da “metáfora reflexiva”, ou seja, do pensamento pós-positivista que não corresponde à realidade docente. Segundo o autor é preciso que se tenha um projeto, uma ideologia para dar conta da necessidade de educar; ao mesmo tempo, não só a razão, mas também o sentimento e vontade, portanto, a formação deve observar, compreender e considerar o *habitus* como forma de integração entre o mundo das instituições, bem como o mundo das pessoas. O autor tem grande contribuição ao pensar o currículo, as condições de desenvolvimento e realidade curricular compreendidas em conjunto, entendendo o currículo como elemento de significado educativo em constante construção e transformação.

Charlot (2000, 2002) contribui sobre a teoria e prática, a política e pesquisa educacional, alertando para a complexidade que é formar professores, pois não se sabe exatamente o que é o professor e seu ofício. Segundo o autor, a pesquisa nunca pode abranger de forma generalista a totalidade da situação educacional, mas tem por papel forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o contexto da sala de aula. Outro tema relevante é a abordagem que o autor tem sobre termos que caem no “lugar comum” do discurso educacional, tais como exclusão e fracasso escolar, na forma de estigmas que precisam ser melhor compreendidos/decifrados.

Giroux (1997) traz considerações acerca do conceito de teoria crítica, ou seja, como escola de pensamento e também como um processo crítico. O autor destaca a necessidade da crítica contínua e o confronto entre o mundo real e aquele examinado pelas teorias que se dedicam a pensar a educação. Nesse contexto, reprodução social e cultural, teorias da reprodução, ideologia e poder são categorias utilizadas por Giroux.

### 1.3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Severino (2001), em seu artigo “A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador”, aponta para a contribuição do paradigma dialético no desenvolvimento de pesquisas em educação, no âmbito da “fundamentação significativa” (2001, p.11). O autor alerta que a pesquisa, em qualquer campo científico, tem de levar em consideração três dimensões: a primeira, de natureza epistêmica e que marca as condições de possibilidade do próprio conhecimento, a terceira, seria a dimensão técnica e que representa os dados colhidos e fontes, e a segunda, responsável pela articulação entre a primeira e a terceira, ou seja, entre os elementos epistêmicos e os técnicos, chamada de metodologia.

A questão da singularidade da pesquisa em educação é apontada por Severino (2001) em relação ao fazer ciência no âmbito das ciências naturais e também no âmbito das próprias ciências humanas, pelo fato de a educação se tratar de uma prática social intencionalizada (assim como a política) e construtora de sujeitos. É um processo paralelamente individual e coletivo, constitutivo da realidade histórica da humanidade, portanto, coloca em pauta a historicidade do homem. Para o autor, o paradigma dialético, em contraposição ao positivismo e à fenomenologia, tem se revelado o mais apropriado às pesquisas na esfera da educação, na medida em que possibilita dar conta do caráter “práxico” da educação. Não é questão de sacrificar os paradigmas positivistas e fenomenológicos, ao contrário, estes servem de sustentação ao olhar epistêmico “consistente” de perfil dialético. Neste sentido, ao optar por uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, é possível o aprofundamento sistematizado, crítico e dialético sobre determinada temática pertencente à área educacional.

Segundo Lefebvre (2009), em sua obra “Marxismo”, explicando as implicações do materialismo histórico desenvolvido por Karl Marx, o estudo do homem social somente pode ser desenvolvido por meio do materialismo histórico e dialética marxiana, desvelando profundamente as relações de produção e trabalho:

As relações fundamentais de toda sociedade humana são, portanto, as relações de produção. Para atingir a estrutura essencial de uma sociedade, a análise deve descartar as aparências ideológicas,

os revestimentos coloridos, as fórmulas oficiais, tudo que se agita sobre a superfície da sociedade, toda a decoração: ela deve alcançar, sob essa superfície, os relacionamentos de produção, isto é, os relacionamentos fundamentais dos homens com a natureza e dos homens uns com os outros durante o trabalho. (LEFEBVRE, 2009, p. 65)

Há que se destacar que não é viável fazer pesquisa com a finalidade imediatista de resolução de determinados problemas, seja lá quais forem, desde problemas ligados à construção de políticas públicas, à formação, entre outros.

Diante disto, recorremos à Manacorda (2010) para situar a centralidade do pensamento marxiano, de caráter social e não individual, no sentido de transformação do que está posto, descartando as “urgências” e enfatizando os “processos”, bem como a necessidade de mudança:

Para Marx, não se trata apenas de coincidência de uma determinada hipótese de análise entre o pensamento e um determinado resultado prático, mas sobretudo de não fazer do pensamento uma ideologia, isto é, um pensamento alienado; verificar a validade de um pensamento no plano genericamente humano e social, como capacidade de transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos (MANACORDA, 2010, p. 136).

E ainda:

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que se verifica a validade de um pensamento, que é a posição característica de um certo pragmatismo. Marx fala, no entanto, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem. Essa alusão ao caráter não individualista, mas social e genericamente humano do

pensamento de Marx é o quanto basta para distinguir claramente da tese pragmática. (MANACORDA, 2010, p.136)

Como nos lembra Frigotto (2006), a classe trabalhadora é provida de saber social e consciência. O autor afirma que os avanços - em termos de conquista da classe trabalhadora - resultam, essencialmente, da *apreensão adequada da natureza das contradições, de sua exploração política e, em suma, da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses.*

As contradições apresentadas por Frigotto situam que:

As relações objetivas de produção social da existência constituem-se no elemento de unidade do político e do técnico da prática educativa escolar, porquanto são nessas relações que se localizam as contradições, se explicitam os interesses antagônicos, gesta-se a consciência de classe, bem como é através delas que se define o *modus vivendi* e se produz o saber social dos diferentes segmentos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2006, p.226).

Ao propor metodologicamente a análise do campo da formação continuada de professores de história, mediante a compreensão das contradições expressas no sistema capitalista e contextualizando-a historicamente, os estudos de teóricos “de matriz materialista histórica dialética” podem contribuir para um repensar da prática educativa e de pesquisa, da construção - ou reconstrução - de um olhar histórico. Nesse sentido, cabe ao pesquisador considerar a formação continuada de professores de história no contexto do capital e trabalho, em que o objeto de estudo se insere.

Mészáros (2008) tece severa crítica à escola inserida no contexto do capital e ao serviço do mesmo:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir

um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Na afirmativa de MéSZáros pode-se identificar as contradições expressas no sistema escolar. A escola, tanto pode ser espaço de reprodução das relações sociais vigentes, como pode servir como espaço de contra-hegemonia, à medida em que oferece “o conhecimento poderoso”<sup>9</sup> aos filhos da classe trabalhadora, oportunizando a eles uma leitura de mundo crítica e de não aceitação das condições expostas pelo capital: exploração, alienação e expropriação da condição humana. Diferentemente da escola de Frankfurt - mas não desconsiderando o momento histórico vivido pelos autores da referida escola - não se pode incorrer no erro (pessimista) de que a escola serve apenas para reproduzir as relações sociais capitalistas. Assim como afirma Marx e Engels:

A condição mais essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o aumento do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado (...). A burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX, ENGELS, 1998, p.28).

Conforme Frigotto (2006), partindo desse pressuposto, a luta de todos os educadores - assim como os pesquisadores da área de Educação - deve ser pautada na constituição da escola de qualidade, efetivamente voltada à emancipação humana, no sentido epistemológico do termo Educação<sup>10</sup>. A Educação deve estar comprometida com a transmissão

---

<sup>9</sup> Conhecimento poderoso é um termo utilizado pelo sociólogo Michael Young (1915-2002). Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

<sup>10</sup> Segundo BRANDÃO (1994, p.11), em relação à educação: “Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e

dos saberes produzidos historicamente e responsáveis pela formação consciente do trabalhador em relação à condição de explorado e de vendedor de sua força de trabalho. Trata-se da busca de uma formação que garanta a ele (o trabalhador) meios de consolidar sua participação efetiva, ascendendo ao saber elaborado e sistematizado, até então negados historicamente, pela escola burguesa (FRIGOTTO, 2006, p. 226.).

Para que tudo isso seja possível e para um melhor entendimento do “outro” é preciso analisar as contradições do sistema em sua realidade concreta. O próprio Marx confere dinamicidade, organicidade e base histórico-social à história, situando seu caráter ideológico, mas também contextualizando e problematizando a história no contexto da vida, das relações de trabalho, da materialidade.

Hobsbawm (1998, p.173) esclarece que a influência de Marx sobre os historiadores baseia-se tanto na sua teoria geral - a concepção materialista da história - quanto em suas observações concretas sobre períodos e problemáticas do passado. Marx mostrou que o processo real de produção não se encerra na produção material da existência humana, mas em algo muito mais abrangente, que envolve o conjunto complexo de relações mutuamente dependentes entre natureza, trabalho, trabalho social e organização social. Hobsbawm adverte que “essa concepção não é história, mas um guia para a história, um programa de pesquisa” (HOBSBAWN, 1998, p.175).

Mediante essa perspectiva, na condição de pesquisadores, é preciso a conscientização do necessário confronto entre teoria e prática e, principalmente, do dever de se assumir o papel político de técnicos e dirigentes desse processo.



## 2 SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação de educadores é tema de inúmeros questionamentos e pesquisas sobre percursos e encaminhamentos que contribuam para uma prática efetiva e consistente no exercício da profissão, ou seja, o saber-fazer do (a) professor (a) no interior das relações sociais capitalistas. Nas últimas décadas a preocupação com a formação e profissionalização dos docentes trouxe à tona a necessidade de maiores estudos sobre a formação continuada, no sentido de aprimoramento das práticas efetivadas no chão de escola.

Quando direcionada ao ensino de história e, por conseguinte, àqueles que necessitam dominar a técnica do ensino da disciplina, as pesquisas, políticas públicas e trabalhos acadêmicos ainda aparecem de forma tímida em relação a outras disciplinas ou temáticas<sup>11</sup>. Entretanto é inegável o crescente interesse em buscar um melhor “entendimento” em relação às formações em serviço. A temática é ampla e os campos de análise também: formação continuada centrada na escola ou em rede? Qual o papel das Secretarias de Educação municipais e estaduais frente às políticas públicas ditadas pelo Governo Federal? A trajetória profissional do professorado deve ser considerada? Quem forma em serviço os professores? Qual a terminologia mais apropriada a ser usada? Essas são algumas poucas questões que este estudo não pretende esgotar, mas ter como referências no sentido de compreensão do objeto de análise desta pesquisa.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E O LUGAR DESTINADO À DISCIPLINA DE HISTÓRIA (2000 - 2010)

Analisar as políticas públicas<sup>12</sup> atuais para formação continuada em serviço, praticadas pelo Governo Federal, não é tarefa fácil. A situa-

---

<sup>11</sup> Observação oriunda das pesquisas efetuadas na base de dados da Capes. Como o primeiro descritor foi “formação continuada de professores”, houve constatação, ainda que breve, de que outras áreas do conhecimento ou temas específicos ligados à formação e ensino aparecem de forma muito mais recorrente no banco de dados citado.

<sup>12</sup> De acordo com Souza (2003), no entanto, “(...) definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos.” “Pode-se, então, resumir o que seja

ção torna-se ainda mais complexa quando observa-se o regime de “parceria” entre os entes federados instituído pelo governo. Tais deveres e limites acabam por ficar ao critério dessas possíveis parcerias que envolvem o distrito federal, estados, municípios, governos, instituições formativas, etc. As fronteiras tornam-se ainda mais problemáticas quando são estudados programas de formação oferecidos atualmente pelo MEC: são privilegiadas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, através de alguns programas, como por exemplo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II, excluindo-se as demais disciplinas e contribuindo para a fragmentação e o enfraquecimento da formação oferecida e, por conseguinte, do ensino praticado nas escolas.

Esse lugar de caráter secundário pode ser entendido como resultado das sucessivas políticas empreendidas após 1964. O projeto de nação idealizado pelos militares, no bojo do panorama antidemocrático e desenvolvimentista, priorizava as disciplinas de maior contribuição para formação do trabalhador nos moldes do capital, ou seja, aquele que vende sua força de trabalho em troca de salário e que possui papel importante na manutenção da ordem. As disciplinas ditas humanas, que ao longo do processo poderiam proporcionar autonomia intelectual e poder de questionamento, não eram bem vistas pelos setores conservadores da sociedade, a não ser que as mesmas tivessem sua razão de ser subvertida, a favor do sistema ditatorial.

O ofício do docente em história, área que pressupõe posicionamento político, foi sendo desmontado aos poucos, ou melhor, enfraquecido. As faculdades tornaram-se alvo preferido dos militares e uma das soluções encontradas foi a promoção da generalização da formação em humanas, criando-se o curso de Humanidades, de onde os egressos saíam com habilitação para lecionar em várias áreas, desde a história, geografia, passando pela filosofia, sociologia e ensino religioso. Aliada a essas estratégias, a produção de material didático tendencioso e acrítico constituiu outra forma de desqualificação da área de humanas e, por consequência, de seus profissionais. Não raras vezes, profissionais liberais eram aceitos como “mestres” nas escolas brasileiras, pois além de “educar”, fazia-se necessário ter quadro de pessoal que suprisse, nos

---

política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p.13).

mais longínquos rincões do Brasil, a premente necessidade de acesso às letras e diminuição do analfabetismo.

Esse quadro nefasto teve duração de 20 anos, quando em meados da década de 1980, por grande pressão popular e política, encerrou-se a ditadura militar. Em história existe a compreensão de que os ciclos não são divididos como acidentes naturais que separam cidades, assim, em retrospectiva, a ascensão da democracia não veio resolver e restaurar todo o estrago que se iniciou em 1964 de forma instantânea. Ainda, tinha-se uma Constituição a ser construída e um longo processo a percorrer em termos de políticas públicas educacionais.

Duas análises, na forma de artigos, são importantes para discutir as políticas públicas voltadas à formação. O primeiro é o artigo das professoras Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, intitulado “Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores”. O segundo, de autoria de Luiz Fernandes Dou-rado, intitula-se “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política”, e faz uma avaliação do Plano Nacional de Educação (2001 - 2009), envolvendo questões como as concepções de Estado e de educação.

A questão da gestão por resultados parece sinalizar uma superficialidade que influencia e traça diretrizes de caráter utilitarista para os programas de formação, buscando assim, “resposta rápida” e aumento dos índices e resultados dos programas de avaliação. Se, por um lado, avaliar é preciso, por outro, os mecanismos utilizados pelo Governo Federal também deveriam ser passíveis de avaliação.

O Plano Nacional de Educação e as políticas de formação continuada dos trabalhadores em educação da gestão Luis Inácio da Silva implantou políticas públicas para formação continuada dos docentes, buscando um regime de parceria entre os entes federados e as instituições formativas, numa tentativa de dar resposta aos mecanismos avaliativos colocados em prática pelo próprio Ministério da Educação, incidindo assim nos índices nacionais de desempenho. Tal prática geradora de programas diversos, construídas no campo da contradição política e vinculadas à tradições históricas que remetem ainda aos interesses das elites, tem a lógica da manutenção do capital implícita nos discursos oficiais.

Uma enormidade de mecanismos ou exames nacionais foi criada para empreender avaliações em larga escala como explicitado abaixo:

Uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacio-

nais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (...), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (...), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (...), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (...), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (...), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (...), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (...) (ZANARDINI *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2011, p.134).

Segundo Dourado (2010), a gestão de resultados ocorre de forma unilateral, na medida em que as avaliações citadas acima preocupam-se em medir o desempenho das várias esferas educacionais, todavia, não sofrem elas mesmas um processo avaliativo. Enquanto os programas de formação executados pelo governo visam como fim os índices, baseados nos resultados das avaliações, existe a questão de que as mesmas acabam por caracterizar um mecanismo “desqualificador” das instituições públicas, sofrendo sanções e advertências, além de terem seus nomes incluídos em “listas de desempenho”. Contudo, para Evangelista e Shiroma:

(...), nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores. Muitas das ações previstas no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (...) podem ser entendidas como indutoras da “cultura de metas e resultados” recomendada pelo BM, particularmente quando analisamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (...) e o Sistema de Indicadores de Resultados (...). A gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto

que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores (EVANGELISTA, SHIROMA, 2011, p. 134-135).

Muito do que está posto no campo das políticas públicas educacionais e, por consequência, dos processos avaliativos, tem por trás a sedução da “profissionalização docente”, conceito que leva à ocultação de contradições políticas ou mesmo de um projeto político que não deixa às claras suas intenções. Entretanto, em sua profundidade pode-se destacar a construção de uma lógica propositiva para a obtenção do consenso:

A profissionalização funcionou como um slogan que, segundo Contreras (1999), se constitui de palavras com “aura positiva”. Como “qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade”, essa noção ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam. Incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior. De outro lado, corresponde ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional. Nesses termos, profissionalizar a docência seria de interesse universal, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos (CONTRERAS *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2011, p.129).

Por exemplo, o Ministério da Educação, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), privilegiou, por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II -, as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em parceria entre as Universidades Federais e as Secretarias de Educação nas esferas estadual e municipal. Existiu um caráter “prático” no que diz respeito à metodologia de trabalho do GESTAR II, voltado à prática pedagógica e profissional. Segundo o Guia Geral do Programa:

O nosso trabalho no Programa Gestar tem se orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação de nossos alunos. Uma escola mais democrática e amorosa, que vise à autonomia e a auto-realização, de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade (MEC, 2008, p. 7).

Não obstante, apesar do discurso promotor da equidade e da emancipação e do ideal de escola mais “democrática e amorosa”, as políticas públicas implantadas pelo governo federal, até o presente momento, ainda desconsideram disciplinas formativas da consciência crítica e política do professorado e do alunado. História, Filosofia e Geografia não tem o mesmo peso nas provas avaliativas de nível federal, portanto, subtende-se que estejam relegadas ao segundo plano.

Nesse contexto, há de se destacar as diferenças entre os governos FHC e Lula, no tangente ao tratamento dado às políticas públicas educacionais. Embora partindo de uma mesma matriz - o Plano Nacional de Educação (PNE) - observam-se práticas institucionais que podem ser traduzidas como avanços e - antagonicamente - descompassos, traduzidos em permanências, como, por exemplo, a questão do financiamento público para o Ensino Superior que, em curtas palavras, alimenta e retroalimenta o sistema privado de ensino (particular), enquanto as vagas nas unidades públicas federais continuam não acompanhando a demanda.

Não obstante, faz-se necessário destacar que, junto ao desmonte da Universidade pública, iniciado na gestão FHC, a questão da “democratização” do ensino superior via financiamento público e proliferação de cursos privados de qualidade duvidosa, trouxe uma queda substancial na qualidade do ensino, o que se traduz nas práticas de sala de aula, na

alienação política do professorado, e, portanto, no enfraquecimento da classe trabalhadora. Em relação à gestação e implantação do PNE, Dourado (2010) destaca:

Especificamente no tocante ao PNE, é fundamental destacar que sua aprovação, pelo Congresso nacional, efetivou-se no Governo FHC por meio das estratégias políticas já delineadas e que sua efetivação ou não, se considerarmos a centralidade das políticas federais no campo educativo, obviamente que articuladas à ação de estados e municípios - responsáveis, no caso brasileiro, pela oferta majoritária da educação básica - deram-se no Governo Lula, a partir de 2003 (DOURADO, 2010, p.687).

Em relação às políticas educacionais, destaco o que indica Dourado (2010), no período do Governo Lula, especialmente a criação pelo último do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e dos programas de formação contínua, tema central de meus estudos e do projeto de pesquisa com foco em formação continuada (ou contínua, como aparece em alguns textos). Para esse pesquisador:

Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no Ensino Fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do FUNDEB; a adoção de políticas de inclusão social de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, *campi* e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. Esta mudança na concepção da política potencializa alterações no escopo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políti-

cas eventualmente propostas naquele Plano (DOURADO, 2010, p.689).

Por fim, chegando ao meu objeto de pesquisa têm-se as equipes locais de formação continuada, formadas em algumas Secretarias de Educação de municípios e estados. As mesmas buscam preencher a lacuna aberta pelo MEC e pelas “formações aligeiradas” (tão presentes na última década), oferecendo formação em serviço, apoio, organização do trabalho docente, entre outros serviços. Entretanto, esses setores incorrem inúmeras vezes na simplificação curricular e na proposição de práticas pedagógicas de caráter emergencial, na busca de uma melhoria substancial do ensino nas redes. Contudo, esbarrando na busca de “respostas”, esses programas locais de formação acabam seguindo por um caminho “positivista e urgente” de se fazer formação para professores, uma vez em que há carência de diretrizes nacionais para tal.

O documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de história*, lançado em 1997, procura destacar o que seria, em termos gerais, imprescindível para o ensino da disciplina. Um dos temas evidenciados - e claramente uma preocupação do MEC - é o da inclusão da diversidade cultural no currículo de história. É sabido que parâmetros e diretrizes não são e nunca serão desprovidos de caráter ideológico e que possuem imensa penetração no “chão da escola”.

De acordo com Fonseca (2003):

Como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta também os produtores de material didático, que sempre se esforçam no sentido de reproduzir, nos livros didáticos, o formato e o conteúdo dos currículos (FONSECA, 2003, p. 33).

Sendo a escola um lugar dotado de dinâmica própria - assim como a disciplina de história -, dentro de uma concepção de respeito às diversidades culturais, muitos estudiosos da formação de docentes entendem que a melhor formação continuada a ser oferecida é aquela que se funda no interior da unidade escolar, considerando os saberes, valores, modos de pensar e outros fatores integrantes da chamada “cultura escolar”. Entretanto, seja pela dificuldade do “enquadramento homogeneizado” de um espaço que está em constante mutação, com um currículo em constante adaptação, ou pela ineficiência do Estado - as políticas



de formação continuada em serviço ainda constituem um campo contraditório e que carece de políticas públicas sérias que não excluam do processo nenhuma área do saber - ou mesmo de entendimento do que vem a ser um processo baseado na autonomia docente a fins de contribuir para sua prática, sem no entanto se apoderar de estratégias prescritivas, ou retro-alimentadoras de interesses das classes dominantes.

Não é tarefa fácil pensar o retorno do homem à sua essência, ou seja, como um ser historicamente produzido e emancipado de seus ancestrais primatas, por meio do trabalho - posteriormente, sob a presença da propriedade privada, negociado como mercadoria -, e tampouco, uma solução será efetivada neste sistema vigente de produção da existência, como afirma o professor Mészáros. Entretanto, colocadas as condições à mesa, faz-se necessário pensar uma escola que, em suas matrizes filosóficas, prepare o caminho para o futuro, apontando para o retorno do homem a si enquanto homem social.

Como efetivamente o que está posto é o que é gestado no seio das contradições políticas, a análise da conjuntura em que políticas públicas educacionais são efetivadas, visando manter a lógica do capital como manutenção deste sistema, é de suma importância. Importante para questionar, importante para pensar outro projeto de educação pública e, por conseguinte, de formação do professorado, colocando em suspenso temáticas que influem no seu cotidiano, mas que o sistema encarrega-se de transformar em “lugar comum”. Pensar e empreender uma formação com base nesses pressupostos é dever dos gestores e do professorado.

Neste contexto, o saber-fazer docente está intrinsecamente articulado à complexidade da própria prática educativa, o que exige do profissional, além de acesso e domínio dos pressupostos teóricos que fundamentam suas concepções de homem e de mundo, estudos e/ou reflexões sobre saberes disciplinares, bem como domínio de procedimentos didáticos específicos às áreas de ensino, consoantes às suas concepções. Cabe ressaltar que o processo de gestão educacional, nas várias instâncias, responsáveis pelas políticas públicas destinadas à educação, também interferem na prática docente, assim como o processo de gestão no “chão da escola”, no que se refere ao processo coletivo de construção do projeto político pedagógico da instituição e as relações estabelecidas. Esse conjunto de aspectos apresentados, dependendo da forma como são encaminhados, podem ou não colaborar com o trabalho docente, influenciando não apenas na sua ação, como na prática pedagógica.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTOS, CONCEITOS, CONCEPÇÕES E ANÁLISES

Pensar a formação continuada de professores só é possível no contexto e circunstâncias sob as quais o docente vem exercendo seu trabalho. Faço referência às condições de trabalho, ou seja, às reais condições das escolas públicas brasileiras, sendo que muitas funcionam sob precárias condições. Dentre as muitas dificuldades destacam-se a escassez de material de apoio didático-pedagógico, problemas de gestão educacional, longa jornada de trabalho, questões de valorização salarial, e, por último, aquilo que significa muito para a discussão da presente pesquisa: a dificuldade de organização de espaços para formação continuada, a partir dos quais defendo a ideia de que, nos processos formativos, é fundamental os docentes trocarem experiências, refletirem sobre ensino, escola, materialidade e educação contra-hegemônica, garantindo assim, um trabalho efetivamente interdisciplinar, não alienado, em consonância as necessidades dos filhos da classe trabalhadora.

Enfim, a temática “formação continuada” traz algumas questões à reflexão. A partir da constatação de que muitos termos pretendem traduzir a ação formativa, existe a necessidade de situar terminologias e conceitos de maneira mais sucinta (e com base nos estudos empreendidos até então) para sua melhor compreensão, pois acabam por definir propostas e ações.

Marin (1995) propõe uma reflexão, um repensar crítico sobre as várias terminologias referentes à educação continuada de profissionais da educação. Esses termos estão presentes tanto no “chão da escola”, como em documentos referentes às políticas públicas dos sistemas de ensino, portanto, têm papel central no direcionamento político dos programas de educação continuada.

Para início de estudo, ater-me-ei aos termos e concepções analisados pela autora, no âmbito educacional, para o processo de formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada.

Marin (1995) busca subsídios na etimologia das palavras utilizadas na área de formação para refletir sobre a implicação do uso destes termos, bem como os conceitos subsumidos que acabam por interferir na definição e/ou concepção da *formação continuada*. Para tanto, a autora submete esses termos e conceitos à análise e destaca a possibilidade de

variações na interpretação das mesmas, inclusive, de caráter pejorativo, como no caso do termo reciclagem:

Em dicionários o verbete reciclagem aparece com a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” (...), dado que me parece bastante comprometedor. Tal comprometimento ocorre, em meu entender, pelo fato de o termo reciclagem ter implícita a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem(Leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma (MARIN, 1995. p.14).

Ora, manipulação, destruição das experiências em prática, e formatação são práticas que em nada combinam com uma proposta de formação pautada no respeito às práticas do professorado. Tampouco pode ser verídica, a ideia da prática docente como terreno a ser moldado ou “tábula rasa”.

A autora ainda previne que, olhando em retrospectiva, a adoção do termo “reciclagem” para programas de formação indicam um caráter de formação reduzida, aligeirada e superficial, em consequência da implantação de cursos rápidos e descontextualizados, em palestras e encontros sazonais.

“Treinamento” é o segundo termo analisado. Sob a concepção de modelagem comportamental que leva a automatismos, esse verbete também tem se mostrado inadequado ao âmbito educacional (salvo algumas exceções, como na área de educação física), uma vez que reduz o processo de formação a um mero trabalho de modelar, formatar e, assim, treinar o trabalhador. Como as ações empreendidas com base nessas concepções necessitam de um modelo norteador da prática, pressupõe um processo estanque, que não permite mudanças. Processos de formação continuada não devem - segundo a autora - ser tratados como treinamento, uma vez que:

(...) em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto

maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p.15).

A terceira análise diz respeito a outro termo polêmico e muito utilizado: “capacitação”. Toma, novamente como ponto de partida, as informações relativas ao verbete, que apontam para uma bifurcação no entendimento do mesmo. De um lado, capacitação aparece relacionada à “tornar capaz, habilitar”, por outro lado, à convencer, persuadir. A primeira dimensão mostra-se mais apropriada e relacionada à profissionalização docente, já que:

é muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. (MARIN, 1995, p.17)

A segunda dimensão aponta caminhos inapropriados à educação, pois considera a capacitação uma prática que pressupõe caráter acrítico e persuasivo. Marin (1995) finaliza a análise do termo afirmando que, para além da terminologia, existem as intenções postas à mesa:

A adoção dessa concepção desencadeou entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 1995, p.17).

Ressalto que os termos utilizados para o processo de formação, tais como educação permanente, formação continuada e educação continuada são apresentados, pela autora, como componentes de um mesmo “bloco”, estando ligados à noção do conhecimento como elemento cen-

tral do processo de formação do profissional da educação. Para Marin (1995), educação continuada é o termo mais apropriado ao processo em questão, na medida em que seus processos:

(...) compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no *lôcus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais (MARIN, 1995, p.18).

A autora finaliza as análises ressaltando que o termo educação continuada ainda carece de muitos estudos e análises, devido à sua condição recente e redução ao termo reciclagem, treinamento e capacitação. Nesse sentido, apesar de apontar o termo educação continuada como o mais apropriado para identificação do processo de formação - pois em seu bojo pode aglutinar os outros já citados -, os pesquisadores da área ainda têm um longo caminho a percorrer.

Já Candau (1996) expõe, por meio de três eixos, quais sejam *locus*, valorização do saber-docente e ciclo de vida dos professores, questionamentos pertinentes à formação continuada, buscando, no sentido reflexivo, um repensar das concepções em vigor. O *locus* a ser privilegiado é o da própria escola, referenciado pelos saberes docentes - os quais, segundo a autora, devem ser reconhecidos e valorizados -, e, ao mesmo tempo, as diferenciações entre os vários níveis de desenvolvimento profissional dos professores, pois, os anseios e dificuldades do profissional em início de carreira são diferentes daqueles que possuem vasta experiência docente.

Esta pesquisadora alerta para o que denomina “modelo clássico de formação continuada”, em que as atividades acontecem nos espaços de formação, como as universidades - e não a escola -, tendo a ênfase na “reciclagem de professores”, leia-se, na atualização da formação recebida pelos docentes cursistas. A aplicação de modernas tecnologias não torna este modelo moderno. Sobre o modelo clássico Candau (1996) questiona:

Que concepção de formação continuada está presente nesta perspectiva? Ela está informada por uma visão em que se afirma que à universidade corresponde a produção do conhecimento e aos

profissionais do ensino de primeiro e segundo graus a sua aplicação, socialização e transposição didática? É esta a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral e especialmente na área de ensino? (CANDAU, 1996, p.142).

Candau (1996) condena a perspectiva simplista que imputa à universidade a produção do conhecimento, e aos professores sua aplicação ou, como se referiu, “transposição didática”, destituindo os docentes do papel de produtores de conhecimento, quando na verdade se o conhecimento está em constante construção e desconstrução, este “construir e reconstruir” aplica-se também à prática docente quando se faz crítica e reflexiva. Para a autora, este tem sido o paradigma que permeia a maioria das políticas e ações em torno da formação continuada de professores: a manutenção da dicotomia entre teoria e prática, entre produtores e reprodutores.

Na direção de uma nova perspectiva que se oponha ao paradigma clássico, Candau (1996) focaliza três postulados - que constituem, também, três dos principais eixos de investigação, ou as principais tendências de repensar a formação continuada:

- O *locus* da formação a ser privilegiado é o próprio “chão-de-escola”;
- O saber docente se constitui referência máxima;
- A formação continuada deve considerar os vários níveis de desenvolvimento profissional docente.

Já Fusari (1999) busca compreender o que entendemos hoje por “educação contínua de educadores”, mediante a análise a partir de duas categorias, quais sejam, “modalidades convencionais” e “modalidades alternativas” de educação contínua, alertando para os equívocos do maniqueísmo, ou seja, de atribuição de valor educativo e eficácia para um em detrimento do outro. Sendo a prática do profissional da educação fruto de um emaranhado de elementos, por vezes, contraditórios e externos à própria formação superior, como, por exemplo, origem de classe, formação escolar, experiências de vida afetiva e profissional, o autor indica a necessidade de construção de propostas de formação contínua, pautadas nos elementos citados ao invés da busca incessante de “conceitualização” desprovida de análise das experiências já conhecidas de formação. Por meio de questionamentos, Fusari (1999) alerta:

Será que o melhor caminho para busca de alternativas formadoras de educadores seria o da classificação das modalidades de formação contínua em boas e ruins? Quais critérios dariam sustentação a este julgamento? Será que o mais importante não seria discutir as diferentes preocupações que orientam e definem práticas e modalidades distintas? Em outras palavras, quais são os pressupostos que orientam caminhos, conteúdos, rumos da formação contínua de educadores em nosso país? (FUSARI, 1999, p.222).

O autor traça um roteiro de pressupostos que devem constar em programas de formação contínua, considerando um compromisso claro com o processo democrático, visando a construção de uma escola comprometida com a promoção da equidade, justiça e convivência com o diferente, portanto, uma formação centrada na e pela escola, menos massificada e mais personalizada, ou seja, diretamente ligada às demandas locais, às necessidades dos professores. Esse modelo de formação reforça a ideia de que o processo formativo e de desenvolvimento profissional “está mais centrado no próprio sujeito/grupo de educador(es) do que nas modalidades de formação contínua” (p.223), portanto, colocando o professor enquanto sujeito e “produtor de conhecimentos/saberes, a partir de uma prática profissional coletiva reflexiva, podendo estimular a formação em serviço, de educadores-pesquisadores” (p.223), sem desconsiderar as condições reais de trabalho dos profissionais de educação.

O pesquisador português Rui Canário (2000) aponta a escola como eixo fundamental de um processo de formação contínua do professorado e, portanto, para o autor, esse processo contínuo deve estar balizado pelo projeto educativo de escola que não exclui a formação do trabalhador da educação. A formação deve ser entendida, *a priori*, como parte integrante de uma mudança maior, isto é, de caráter organizacional. O autor tece crítica aos modelos formativos que associam as práticas de formação com os contextos de trabalho vinculados às necessidades do capital, no que diz respeito à produção de “mão-de-obra”.

Maurice Tardif (2012), pesquisador canadense que dedica seu trabalho no desenvolvimento de uma compreensão dos “saberes docentes” e da formação profissional dos docentes, colocando em perspectiva o caráter amplo e, por vezes, contraditório que envolve essas questões, aponta a necessidade do entendimento sobre quais saberes servem de base para os professores realizarem seu trabalho. Portanto, tem-se,

finalmente, “trabalho” - e seus desdobramentos no campo educacional, na forma de “ensino” - situado como categoria de análise. O autor conceitua ensino como:

(...) desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2012, p. 118).

Os estudos de Tardif estão situados no âmbito das relações humanas, da interação com os alunos, da escola colocada como núcleo central da própria pedagogia:

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica (TARDIF, 2012, p. 119).

Dado o caráter “humano” e mutável da realidade e das relações docentes, por vezes, o professor é levado a exercer sua função profissional sem reflexão, o que não coloco aqui no campo da crítica negativa, mas, e tão somente, como característica da prática docente. Entretanto, vários pesquisadores do assunto afirmam que o profissional que domina as bases de conhecimento e as práticas que estruturam sua vida profissional tem uma chance maior de lidar com as situações imprevisíveis da docência. Isso não significa que o domínio da grade curricular da disciplina resolva o problema, pois é necessário o conhecimento pedagógico do conteúdo. Com essa observação é possível pensar um pouco a respeito da formação do professorado, de seus processos de formação continuada em serviço numa perspectiva que não desconsidera o saber-fazer docente, atribuindo, inclusive, posição central à questão.

Os pesquisadores contemporâneos da área de formação, que vêm constituindo meu alicerce teórico para compreender a formação continuada convergem no sentido de perceberem - e defenderem - a centralidade da escola como ponto de partida para pensar a prática, portanto, o



lugar constitui *locus* privilegiado, espaço onde “as coisas realmente acontecem”.

Com várias e diferentes vertentes de pesquisa, esses pesquisadores evidenciam outro fator que se desenha, que é a percepção da “prática do educador”, suas implicações, intencionalidades, criatividade, entaves e necessidades.

Outro ponto de vista aponta para a reflexão sobre a dicotomia cultural que se desenhou ao longo do processo histórico que envolveu a formação de educadores: enquanto a universidade pensa, os professores executam, ou seja, a diferenciação entre a produção do conhecimento e sua aplicação via ensino, relegando os professores à categoria de “práticos”. Muitas correntes de estudo sobre formação - e formação continuada - vêm tentando desvencilhar este emaranhado histórico e perceber o professor como protagonista de sua própria formação, como profissional que, embasado em suas experiências no interior da escola, tem muito a contribuir na teoria e prática.

## 2.3 SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Este subcapítulo aborda algumas questões metodológicas e teóricas relativas ao ensino de história e é permeado por temáticas contemporâneas, destacando a legitimidade da história, a relação entre presente e passado, as implicações do currículo, a informação e as tecnologias, a influência da história contemporânea da disciplina no ensino e a concepção dialética de pensar e ensinar história. Obviamente, não é possível contemplar uma quantidade suficiente de questões inerentes ao ensino em apenas algumas páginas, portanto, trata-se de uma síntese envolvendo as temáticas acima citadas, com base em textos de autores que são referência na área de história, sendo alguns com destaque mais significativo relacionado ao ensino, mais especificamente ao ensino que é praticado pelos professores de história.

Em relação à sua finalidade, ao longo da história, a disciplina é muitas vezes associada exclusivamente ao passado, de forma estanque, presa aos fatos oficiais. É resultado da herança deixada pelo pensamento positivista e pelo ensino acrítico. Articular passado e presente com a alternativa de utilização do presente (como categoria basilar, de onde o processo de ensino pode partir em sua forma dialética e interdisciplinar) é uma forma de promover a compreensão do presente via perspectiva

histórica. Trata-se de apreender sua importância para a compreensão do passado e vice-versa. Bloch (2001) inaugura a noção de “história como problema” e desenvolve seu “método regressivo”, trazendo à tona outras questões importantes, tais como a legitimidade da própria história e da disciplina história, que é aquela que testemunha o percurso da civilização ao longo do tempo.

No prefácio do livro *Apologia da história*<sup>13</sup>, Le Goff evidencia, no trecho a seguir, a preocupação de Bloch com o comprometimento do historiador perante sua disciplina e seu principal objeto de análise: a civilização.

A própria expressão “legitimidade da história”, empregada por Marc Bloch desde as primeiras linhas, mostra que para ele o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e mesmo moral. O historiador tem responsabilidades e deve “prestar contas”. Marc Bloch coloca assim o historiador entre os artesãos que devem dar provas de consciência profissional, mas, e aí está a marca de seu gênio ao pensar imediatamente na longa duração histórica, “o debate ultrapassa, em muito, os pequenos escrúpulos de uma moral corporativa. Nossa civilização ocidental inteira está interessada nele”. Eis simultaneamente afirmadas a civilização como objeto privilegiado do historiador e a disciplina história como testemunha e parte da civilização (LE GOFF, 2001, p.17).

Para Bloch, o historiador deve “prestar contas”, na medida em que explicita a importância da história, do rompimento com o senso comum e da construção de uma história em profunda movimentação, comprometida com a transformação - como ciência e disciplina escolar. Schwarc (2001), em apresentação à edição brasileira da obra de Bloch em questão, escreve:

Em primeiro lugar, a história não seria mais entendida como uma ‘ciência do passado’, uma vez que, segundo Bloch, ‘passado não é objeto de ci-

---

<sup>13</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da história*, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ência'. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o 'método regressivo': temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado (SCHWARCS, 2001, p. 7).

O pressuposto da necessidade de se compreender o presente - anunciado por Bloch -, da relação entre este e o passado é tema recorrente aos profissionais do ensino de história. Trabalhar com uma multiplicidade de compreensões para, então, objetivar um salto de qualidade em relação à apreensão dos conteúdos e construção de conhecimento junto aos educandos é um desafio inerente à profissão. Vive-se, nas últimas três décadas, uma ascensão da disseminação de informação em massa, de forma global, pelos meios de comunicação, que vêm se concentrando cada vez mais nas emissoras de televisão e na grande rede de computadores (*web*). Para professores e educandos essas são as primeiras informações que chegam, adentrando aos lares e às salas de aula.

Lidar com esse volume informacional, filtrá-lo, problematizá-lo e transformá-lo em conhecimento é também função dos professores que ensinam História. Tarefa difícil, que demanda o re-pensar das várias etapas que compõe essa função. Segundo Soares (2008):

Isso implica, por parte do professor, exercícios profissionais constantes de análise de realidades distintas que se transformam a cada dia, que o levam a alargar a sua compreensão histórica dessa realidade, a problematizar compreensões já estabelecidas, a ter necessidades de produzir novas compreensões, não só da história, como do ensino de história (SOARES, 2008, p. 133).

Tem-se, aqui, um pouco da concepção freireana de que se aprende ensinando e se ensina aprendendo, ação e reação que Freire chamou de "dodiscência"<sup>14</sup>. O ato de planejar aquilo que se vai ensinar em sala de aula deve levar em conta não somente o repertório cultural dos educandos em sua comunidade, mas, também, o tratamento das informações

---

<sup>14</sup> Conceito utilizado por Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p.28).

veiculadas na grande mídia (o que está posto via senso comum, a realidade vivida no entorno) e o currículo escolar.

O profissional que ensina história tem em seu ofício a função da readequação do olhar histórico dos estudantes, além do seu próprio. Essa readequação se faz necessária em razão de vários fatores, entre eles, as mudanças às quais a história está sujeita, os gozos estéticos próprios da disciplina história<sup>15</sup>, a necessidade de romper paradigmas sociais e escolares que trazem certos fatos históricos como verdade incontestável, além da instrumentalização dos estudantes para que futuramente sejam capazes de interpretar dialeticamente os fatos históricos e a realidade. Novamente, segue-se Soares (2008):

Nos dias atuais, compreendemos que valorizar a cultura dos alunos e seu contexto histórico-cultural é compreendê-lo como integrante de uma sociedade que tem na circulação de informações via mídias sua característica principal (Soares, 2000). Isto nos faz supor que a escola e os professores devem, no ensino, repensar a forma e o trato que dão as informações que circulam socialmente (SOARES, 2008, p. 135).

Entretanto, para além da etapa inicial - chamada de planejamento ou plano de aula -, o profissional depara-se com todas as dificuldades inerentes à efetivação do que foi planejado. Compreender o ensino de história como processo e não como fim é de suma importância para que se obtenha sucesso no fazer diário, para que se absorvam os insucessos, transformando-os em elementos passíveis de reflexão, para que, posteriormente, possam servir de fio condutor do exercício de repensar a prática de ensino. A escola brasileira e o funcionalismo no qual está imersa

---

<sup>15</sup> Metodologicamente, através do método regressivo proposto por Bloch, tendo o presente como referencial, podem surgir narrativas poéticas, romanceadas e todo tipo de interpretação. Bloch aponta uma direção: não perder a “austeridade” da disciplina História, mas, essencialmente, sem perder “suas singularidades”. Segundo o autor, isso apresenta aquilo que a História tem de mais forte - entre as ciências - e, ao mesmo tempo, aquilo que constitui sua fraqueza, se mal compreendida e interpretada. Em relação à essa questão, no prefácio da obra de Bloch intitulada “Apologia da História”, Jacques Le Goff contribui com o seguinte pensamento: “É preciso, portanto, para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada, não esquecer que, ao lado de suas ‘necessárias austeridades’, a história ‘tem seus gozos estéticos próprios’. Do mesmo modo, ao lado do necessário rigor ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos, existe a ‘volúpia de apreender coisas singulares’; daí esse conselho, que me parece também muito bem vindo ainda hoje: ‘Evitemos retirar de nossa ciência sua parte de poesia’” (BLOCH *apud* LE GOFF, 2001, p.19).

exige do profissional que ensina história o domínio dos conteúdos que compõem o currículo e os “resultados” que, não raras vezes, são meramente aquilo que se observa ao final do processo, na forma de “notas ou conceitos”. Ensinar com vistas a esse fim é um desserviço prestado aos filhos da classe trabalhadora, pois, muito mais substancial e importante - neste caso - é o processo e não o simples fim de um ciclo de ensino. Ainda, lidamos com alguns traços da escola herdeira do pensamento positivista, de raízes burguesas, que entende educação como sinônimo de ascensão sócio-profissional, e não de emancipação intelectual do homem.

Nesse sentido, nas palavras de Frigotto:

Isto nos indica que a organização da escola que se articula aos interesses da classe trabalhadora define-se, no seu ponto de partida, por uma direção política cuja determinação é localizada não na escola, mas nas práticas sociais fundamentais, onde o partido ideológico, como intelectual coletivo, é sua origem. Entretanto, a dimensão política específica da escola explicita-se pela aquisição efetiva do saber elaborado e sistematizado e por sua articulação à luta hegemônica da classe. A tarefa de organização da escola para que isso ocorra pressupõe não apenas a direção política, mas uma competência técnica orientada pela primeira (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

Sob este mesmo ângulo de análise, não se pode esquecer que a escola está inserida no interior das relações capitalistas de produção social da existência. Nesta ótica, vale lembrar que a prática educativa escolar explicita interesses antagônicos e, por isso, evidencia-se tanto a possibilidade de reprodução das relações de exploração, alienação e exclusão, próprias dessa forma de organização social, quanto a possibilidade de superação dessas relações, na medida em que há o compromisso político por parte dos profissionais com um único fim: a emancipação humana. Novamente cito Frigotto para esclarecer que a escola ativa é “aquela que está intimamente ligada à vida, com a luta do dia-a-dia da classe trabalhadora, só pode emergir no bojo dessas relações” (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

A defasagem na transmissão de conhecimentos desprendidos da realidade tem se constituído um entrave para a formação de indivíduos mais críticos e autônomos. Nesta perspectiva, o professor tem papel

fundamental no que diz respeito à sua atuação. Em outras palavras, isso implica que o professor seja técnico e dirigente do processo de construção de uma prática pedagógica voltada para um processo de ensino que permita ao educando o acesso e a construção do conhecimento.

Aí encontramos o lócus de organização do currículo e do método que permitem à criança proletária, a partir de seu saber, ascender ao saber elaborado e sistematizado, igualmente negados, historicamente, pela escola burguesa (FRIGOTTO, 2006, p. 226).

Um exemplo prático é o mau entendimento social de conceitos básicos e que vem ao longo de gerações, produzindo reflexões equivocadas, preconceito e disseminação de inverdades infundadas. Socialismo e comunismo, por exemplo, por pura falta de entendimento e reflexão para além do senso comum, são associadas apenas às experiências empreendidas no século XX. Ir à gênese dos conceitos e colocá-los em perspectiva histórica e de forma didática evitaria uma série de confusões conceituais e metodológicas. Quando esse não é o procedimento, a escola pode incorrer em erro, legitimando concepções e entendimentos há muito erroneamente cristalizados na sociedade. Lembrando Bloch, precisa-se contextualizar o presente e, nesse sentido, o atual sistema de produção de mercadorias é o sistema capitalista. Para além de sua história - que é importante -, suas implicações múltiplas na vida das pessoas deveriam ser levadas em conta numa perspectiva crítica, o que colocaria “as coisas em seus devidos lugares” e resolveria o problema da falta de perspectiva no futuro. Se o homem vive e morre, sob um sistema no qual a mercadoria acaba por preceder o próprio homem, cabe aos educadores a obrigação de alertar os educandos a respeito da lógica do sistema de produção em vigência, além de esclarecer as diferenças gigantescas existentes entre os tantos “ismos” professados repetidas vezes sem nenhum critério. Outro exemplo, é o entendimento sobre o conceito de “fascismo”, que necessita de melhor compreensão científica, pois é frequente o uso indiscriminado desta expressão com base em sua apreensão dada pelo senso comum e desprendido de historicidade, o que leva aos usos equivocados desta e de outras expressões/conceitos que a escola e a disciplina histórica deveriam esclarecer. A escola tem - entre outras funções - a obrigação política e ética de informar e, mais que isso, de promover o debate científico e afastar o fantasma do discurso vazio.

A concepção dialética e materialista da história pode ser uma valiosa opção para uma melhor compreensão da história e de seus ciclos, colocando os fatos em perspectiva histórica e confrontando-os, trazendo à superfície suas contradições. Como anunciou o historiador marxista britânico, Eric Hobsbawn, em referência ao materialismo histórico:

É certamente o melhor guia para aqueles como eu, cujo campo tem sido o da ascensão do capitalismo moderno e as transformações do mundo desde o fim da Idade Média européia (HOBSBAWN, 1998, p. 9).

Para Fonseca (2003), a questão está situada no campo do que deve ser ensinado e do que seria realmente relevante e representativo. A autora coloca em pauta algumas questões-chave no que diz respeito ao ensino de história, àquilo que se deve ensinar. Logo, o que está em cheque é o próprio currículo, sua elaboração ou o tratamento que é dado a ele no “chão da escola”, na forma de ensino:

Em outras palavras, quais os elementos da cultura que devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais se sintam acolhidas? Sem dúvida, aí reside a grande disputa teórica e política existente em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de história. Estamos, permanentemente, debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado da história do Brasil e do mundo? O que e como ensinar nas aulas de história? Para quê? Por quê? (FONSECA, 2003, p.31-32).

Como uma ciência que não é exata, a história tem suas singularidades, uma estética própria inerente às ciências que tratam diretamente do ser humano, ou melhor, da construção do mesmo e de sua intervenção na natureza. Novamente, Fonseca (2003, p. 89) ressalta que, “o

significado de se ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais”, apontando a necessidade de desvelar a lógica das relações que envolvem a produção e também a difusão do conhecimento histórico. A autora recorre ao passado recente da história da educação brasileira para analisar a relação entre ensino de história e construção da cidadania no bojo dos acontecimentos políticos e sociais das décadas de 1960 até os anos 1990. Em relação às décadas de 1960 e 1970, o projeto de nação colocado em prática pelos militares instituiu os ‘estudos sociais’, disciplina que diluía os conteúdos de geografia e história e se voltava para a “formação cívica”, o que nada mais era do que um mecanismo escolar de ajustamento da juventude ao regime ditatorial militar com vistas ao desenvolvimento econômico e à segurança nacional. O ensino dos conteúdos históricos era teoricamente fundado no positivismo, nos heróis e nos fatos dados como “naturais”, inculcando nos educandos a noção de que a história é feita apenas pelos “grandes acontecimentos e personagens”. Nesse sentido, e portanto, o “cidadão comum” era excluído deste modelo de ensino que, em consequência, acabava por excluir também todas as lutas e movimentos sociais. Enfim, tratava-se de um ensino não dialético e que - como é de praxe do método positivista - eliminava toda e qualquer contradição para promover tão somente os consensos históricos, como se isso fosse possível.

Fonseca, desse modo, explica:

Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para contingências e descontinuidades. A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós fazemos a história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e poucos. A principal consequência desse ensino é formar nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção autoexcludente da história (FONSECA, 2003, p.90).

Quando a compreensão de história não contempla o cidadão e o torna não participante de sua construção, numa espécie de “cidadania abstrata”, ela serve aos interesses das elites. Nesse caso, a escola pode



contribuir para a promoção do consenso e, portanto, manifesta-se anti-democrática e em concordância a interesses políticos que não privilegiavam a emancipação intelectual humana, pois estão em consonância com ideais liberais. Nesse período, das décadas de 1960 e 1970, uma conjuntura foi criada para que esse projeto de nação obtivesse êxito, incluindo a mídia, as igrejas, o sistema educacional em sua totalidade, sua política pública, a adoção de material didático acrítico e formação de profissionais da educação em bases gerais e precárias.

A partir do início da década de 1980, com o peso das lutas sociais e políticas empreendidas na década anterior, a condição política do país se modificou rumo ao regime democrático. Tal demanda modificou e reorganizou os rumos do ensino de história, promovendo um repensar de suas bases teóricas, de sua prática, seus pressupostos e seu currículo. Ainda, segundo Fonseca (2003), o ensino de história passou, então, a conviver com três proposições teórico-metodológicas: a tradicional, de caráter liberal e positivista, vigente nas décadas anteriores, uma segunda vertente, crescente nos anos 1980, sob a influência do marxismo ortodoxo, contemplando a evolução dos modos de produção, e, uma terceira, que emergiu na mesma década, organizando o ensino da disciplina por temas e problemas. Esta última proposição teórico-metodológica é influenciada pelo movimento historiográfico contemporâneo, via historiografia social inglesa e a nova história francesa, privilegiando os problemas da realidade social vivida. No contexto atual, a autora afirma que a principal característica do ensino de história - por diferentes caminhos - é a busca do fim da exclusão dos sujeitos.

Já Bittencourt (2011) preocupa-se com a questão tecnológica e suas implicações em relação ao ensino de história. A autora discute os fundamentos do ensino da disciplina, levando em consideração a realidade vivida pelas atuais gerações de professores e educandos, os quais experimentam em seu cotidiano a velocidade das “informações tecnológicas simultâneas, consumistas e intensamente audiovisuais”, panorama que ela denomina de “cultura das mídias” e, em relação à televisão, “cultura da imagem” (BITTENCOURT, 2011, p.107). Entretanto, avessa à ideia de que essas culturas signifiquem uma involução em relação à educação, aponta a necessidade atual, por parte dos docentes, de desenvolvimento de novas interpretações àquilo que é veiculado de forma midiática:

As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e

diferentes capacidades de entender o mundo. Para analisar essas mudanças, há a exigência de novas interpretações aos atuais meios de comunicação que ultrapassem aquelas que consideram degenerescência ou involução. Interpretações permeadas de preconceitos não possibilitam um entendimento das configurações culturais emergentes e, portanto, dificultam todo diálogo com nossos alunos. Por outro lado, e este é o mais importante desafio para os professores, não se pode também ser ingênuo em relação a essa nova cultura (BITTENCOURT, 2011, p. 108).

Indubitavelmente, o papel das tecnologias na contemporaneidade é importante para pensar de que forma elas interagem no conhecimento dito escolar. Seu papel e sua intensidade na construção do conhecimento sistematizado na escola e como “tratar” essas informações constituem o desafio do profissional que ensina história. Alguns problemas surgem neste percurso, como o do lugar da informação via linguagem escrita e sua possível secundarização. Também, o da fragmentação das informações que chegam difusas e de várias matrizes, em vários formatos, exigindo do profissional um esforço metodológico para afastar a possibilidade de simplificações contextuais e, portanto, de um ensino superficial, sem aprofundamento e sem discussão das contradições que estão implícitas em suas fontes, sejam elas escritas, digitais, televisivas, visuais e audiovisuais.

Não se pode esquecer que os meios de comunicação servem a determinados interesses consumistas e produtores de “comportamentos individualistas de alta competitividade”, podendo fomentar determinadas “interpretações” dos fatos, segundo esses mesmos interesses. Portanto, o uso de novas e variadas tecnologias não exige o ensino de história da possibilidade de ser alienado ou de “criar pessoas alienadas”.

Diante desse panorama, a autora indica que é:

(...) fundamental o cuidado com o método de leitura dos meios de comunicação e do uso da informática, de maneira que se propicie uma análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação. Portanto, os métodos, no processo de renovação curricular, devem-se ater a essa série de problemas trazidos do mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são “i-

nimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de uma submissão irrestrita ao domínio da máquina como instrumento educativo que promovem. O uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de *videogame* corresponde a uma realidade da vida moderna com a qual crianças e jovens têm total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado (BITTENCOURT, 2011, p.109-110).

O paradoxo tecnológico manifesta-se inclusive em relação às desiguais condições das escolas brasileiras, como a existência de estruturas de ensino diferenciadas e muito diferentes em suas esferas, sejam elas municipais, estaduais ou mesmo de região. Esse paradoxo inclui professores, na medida em que, são provenientes de gerações distintas e de diferentes matrizes formativas, resultando naqueles que dominam o aporte tecnológico e aqueles que têm dificuldade em dominá-lo. Bittencourt (2011), sobre a constatação de que o paradigma tecnológico veio para ficar, afirma que isso:

(...) impeliu as atuais propostas curriculares a incluir suportes tecnológicos nos métodos de ensino, os quais, conseqüentemente, precisam ser analisados em suas possibilidades paradoxais: pelas suas contribuições e pelos problemas deles decorrentes (BITTENCOURT, 2011, p.111).

Outra importante questão é a das transversalidades e das “demandas contemporâneas”. O ensino de história deveria ser marcado por uma concepção interdisciplinar, porém, pode materializar-se, muitas vezes, de forma confusa e dissonante, perdida em inúmeras informações que são absorvidas pelos educandos de forma desconexa e descontextualizada. Uma “pseudo-adequação”, prática que prolifera entre parcela do professorado e redes de ensino possivelmente equivocadas (em termos metodológicos), tem transformando a sala de aula em um ambiente responsável por sanar todas as distorções sociais e promovido as “formações em serviço” com caráter de “receituário”.

Em relação à dispersão curricular e a culpabilização dos docentes pelas mazelas produzidas pelo próprio sistema, Shiroma e Evangelista discorrem:

Os reformadores insistiam na necessidade de adequar o currículo e o professor à realidade, alegando-se o anacronismo de ambos, destacando a sua inadequação às exigências do mundo moderno, às demandas de novas habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho. Desqualificavam os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis. Alegavam que temáticas emergentes como inclusão, diversidade étnico-racial, desigualdade de gênero, violência, TIC, “*bullying*”, drogas, educação ambiental, eram insuficientemente abordadas na formação inicial. Esses elementos foram frequentemente publicados na mídia para atestar o despreparo dos docentes e a urgência de sua profissionalização. Desse modo, tanto professores da ativa, quanto instituições de formação foram alvos de um discurso oficial e acadêmico que lhes atribuía responsabilidade pelas mazelas da educação. Professores e formadores foram levados ao banco dos réus. A melhoria da qualidade da educação foi apresentada como a principal justificativa para se profissionalizar os docentes; para aferi-la foram criados parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 131-132).

À luz do texto acima destacado, o documento oficial do MEC, intitulado *Guia de Livros Didáticos do PNLD - 2014 - História, Ensino Fundamental, Anos Finais*, é exemplo da importância atribuída às “temáticas emergentes” e à incorporação de temas transversais e conteúdos previstos em legislação, nesse caso, em livros didáticos a serem escolhidos pelos professores e que estarão nas salas de aula no ano de 2014. Isso fica claro de início, pois a partir dos critérios de avaliação - e validação - da qualidade dessas obras, é afirmado o amplo uso das OEDs (Objetos Educacionais Digitais) no auxílio do desenvolvimento das “habilidades de leitura, articulação e interpretação” dos alunos, o conceito de “cidadania” associado à história e cultura dos povos indígenas e

dos africanos, aos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idosos.

Esse documento guia, em relação à etapa de avaliação do MEC, que resultou nas coleções disponibilizadas aos professores, situa que:

A avaliação do MEC também faz cumprir uma série de leis que determina a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de alguns temas considerados obrigatórios. São exemplos desses dispositivos a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas, o respeito aos direitos das crianças, adolescentes e idosos, o combate à violência contra a mulher, o combate à homofobia e a construção dos valores, princípios éticos e estéticos anunciados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL MEC/SEB 2013, p.08).

Essa condição atual pode sobrecarregar a disciplina e diluir os conteúdos que, intrinsecamente, já trazem em seu escopo muito dos temas transversais sugeridos pelas atuais políticas educacionais. É como se o currículo da disciplina estivesse desconectado da realidade atual, o que não é plena verdade, partindo do pressuposto do método regressivo anunciado por Bloch, que destaca a importância do presente para compreensão do passado. Entretanto, faz-se necessária atentar à uma possível tendência de enfraquecimento metodológico e curricular ao qual os profissionais do ensino de história estão expostos.

Pinsky e Pinsky (2010) defendem a integração de concepções de ensino de história, destacando as vertentes da chamada História Social, apoiada na concepção materialista, das Mentalidades e do Cotidiano. Para os autores, no lugar de uma possível incompatibilidade, o que deve triunfar é o caráter de interação e complementação entre as abordagens citadas. Dessa maneira, a primeira privilegiaria um aspecto de caráter mais macro, no âmbito das relações sociais, do papel histórico dos indivíduos e dos limites e possibilidades de cada contexto e processo histórico, a segunda, das Mentalidades, conferiria uma perspectiva de recortes mais “íntimos” da história, embrenhando-se em outras esferas da existência humana como, por exemplo, a abordagem de temas relativos à vida privada.

Em relação ao potencial transformador da história como disciplina, os autores declaram que:

Cabe ao professor, utilizando-se dos métodos históricos descritos acima, aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSK, PINSK, 2010, p.28).

A função do professor, especificamente do profissional que ensina história, manifesta-se no ato de promover a “inclusão histórica” dos seus educandos para que se percebam integrantes do processo histórico, tanto em seus limites como em suas possibilidades. Sob essa concepção, eles precisam saber que “nunca poderão tornarem-se um guerreiro medieval ou um faraó egípcio, na medida em que são homens de seu tempo, sendo isso uma determinação histórica” (PINSK, PINSK, 2010). Entretanto, compreendidas as limitações de seu tempo, o educando possui a liberdade de estabelecer suas próprias opções e escolhas, como um ser historicamente determinado, porém ativo, partícipe deste processo em que vive e faz a história.

### **3 AS PESQUISAS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA PLATAFORMA CAPES (2000 - 2010)**

Este capítulo pretende sistematizar as estratégias utilizadas e o percurso empreendido para reunir as teses e dissertações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, bem como para analisar as mesmas. O esquema que permitiu chegar ao objeto final de análise desencadeou-se de dentro de um processo exaustivo de seleção dos dados - como logo em seguida o leitor poderá constatar nos quadros e tabelas construídas. Essa foi a concepção geral do empreendimento: partiu-se do macro para o micro, do geral para o específico, do específico para o realmente essencial, no que tange à centralidade temática das teses e dissertações selecionadas.

Partindo do entendimento de que uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” não está dissociada da quantificação dos dados colhidos, de sua sistematização e posterior aprofundamento de caráter qualitativo, este capítulo traz essa triangulação e faz dela sua diretriz.

Obviamente que existem limites impostos pelos dados, procedimentos de coleta e refinamento de informações, bem como pelas interpretações dos mesmos. Gatti (2001) alerta para uma série de problemas encontrados na pesquisa educacional brasileira:

É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Sob esse ponto, há também alguns problemas nos trabalhos de pesquisa na área educacional, tanto nos que usaram quantificação quanto nos que usaram metodologias alternativas. Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma de distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de

coleta, as possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado (GATTI, 2001, p. 75).

Por meio das observações da autora, os limites e problemas mais recorrentes identificados são de base epistemológica ou teórica-metodológica. Tratam-se de aspectos que pressupõem a exigência de razoável desenvolvimento intelectual do pesquisador, mas este, diante das condições concretas da realidade formativa brasileira, tem dificuldades em se situar teórica e metodologicamente. Não cabe aqui discutir as condições reais a que são submetidos os pós-graduandos brasileiros, muito embora, se o objeto principal desta dissertação são teses e dissertações - e sua análise - há que se considerar as condições em que são produzidas.

Enxergo-me como integrante do quadro desenhado pela autora, não só considerando as limitações como pesquisador que necessita transitar por áreas específicas do conhecimento, mas, também, como alguém que, ao iniciar o processo de coleta e pré-análise de dados, identificou uma série de problemas na composição dos resumos disponíveis na Capes, condição que me coloca em plena concordância com a citação acima destacada.

Gatti (2001) continua discorrendo sobre as “fragilidades” existentes:

De outro lado encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, tanto de um lado como de outro, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos (GATTI, p. 75-76).

Minha alternativa para melhor organizar o processo de coleta e construção de quadros e tabelas para posterior aprofundamento analítico-



co, portanto, a base sobre a qual minha dissertação se alicerça, foi, em primeira instância, delimitar com precisão o objeto e na sequência o método. Cabe ressaltar que o momento de qualificação desta pesquisa foi de grande valor para a definição da delimitação e estreitamento do objeto, procedimento necessário e que proporcionou um “salto qualitativo” no processo de construção deste capítulo, em sua instância teórico-metodológica, quantitativa e qualitativa, de modo que não se incorresse em análises superficiais, e tendo como preocupação a relevância dos resultados científicos e sociais de minha pesquisa e a confirmação ou não de minhas hipóteses.

Esta preocupação - da pesquisa socialmente responsável - que trouxe à tona a necessidade de uma delimitação de objeto de pesquisa mais restrita e menos “generalizada”, para maior aprofundamento, sem esquecer que, na pesquisa em Educação uma “parte/objeto” analisada dialeticamente pode refletir uma conjuntura.

### 3.1 DELINEAMENTO DO PLANO DE PESQUISA: TRAJETÓRIA, QUADROS E ANÁLISES

Sobre o delineamento da pesquisa em análise de conteúdo, Franco (2003) anuncia que é um plano intencional de coleta e análise de dados com a finalidade de responder à pergunta do pesquisador/investigador. Segundo a autora, um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados.

Franco (2003) atribui ao pesquisador/investigador a necessidade de ter clareza no desenvolvimento de sua pesquisa e seus objetivos:

Isto quer dizer que o investigador deve ter uma idéia muito clara da *rationalia* de sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas idéias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer. Em suma, um bom plano garante que teoria,

coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados (FRANCO, 2003, p.32-33).

Para não incorrer no que Franco (2003, p. 33) define como “expedições de pesca”, em que os dados são colhidos, porém o analista o faz sem muitas razões ou clareza, codificando uma série de informações que não se relacionam entre si e sem teoria alguma, optei concomitantemente pela apresentação dos quadros e tabelas, traçando o percurso necessário até o resultado tabulado, a relevância das informações ali contidas, suas relações com os quadros subsequentes e com o objeto de pesquisa, delimitando a pesquisa no seguinte: **“teses e dissertações com foco direto em formação continuada de professores de história, que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental (à época 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), na esfera conhecida como regular, produzidas entre os anos de 2000 e 2010 e disponibilizadas na CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio de seu endereço eletrônico <<http://www.capes.gov.br>>”**.

Esse recorte, definindo o objeto, possibilitou todo o desencadeamento de busca, organização, triagem, tabulação e análise das teses e dissertações. Anteriormente, o objeto era amplo, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino e considerando quaisquer “lugares” ocupados pela temática ‘formação continuada em história’. Entretanto, agora, o aspecto crucial a ser considerado, encontra-se no ‘foco direto em formação continuada de professores de história’ e as nuances que resultariam no descarte ou apropriação dos trabalhos.

Essa definição merece melhores esclarecimentos:

- 1) Com a designação “foco direto”, passei a considerar apenas as teses e dissertações que trabalhavam com o objeto em questão, delimitado de forma central e não periférica, pois muitas traziam em seus *corpus* - geralmente ao final - citações, comentários, indicações sobre a necessidade da implantação da formação continuada.
- 2) Por restringir a direção da pesquisa às formações oferecidas aos “professores/profissionais que ensinam a disciplina história”, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental, foram excluídos aqueles trabalhos que tratavam de formação continuada em história voltada ao público docente não graduado na disciplina. Por conseguinte, muitos trabalhos ficaram de fora desta

pesquisa, mas se encontram devidamente sistematizados, talvez para posterior utilização em pesquisa futura.

- 3) A definição “regular” veio em auxílio a não deixar margens interpretativas, uma vez que, no ensino denominado Educação de Jovens e Adultos, por exemplo (modalidade EJA), também se oferece formações em História. Entretanto, considero que cada modalidade tem suas especificidades, construídas ao longo do processo histórico e, uma dissertação de mestrado, com tempo restrito, não daria conta de contemplar toda a gama de informações necessárias para inclusão de outras esferas que não fossem a proposta: séries finais do Ensino Fundamental regular. Não é uma questão de desmerecimento, mas de respeito às especificidades de cada uma.

Descrito o trajeto e as preocupações que me conduziram ao objeto delimitado, inicio o detalhamento do percurso relativo à coleta de dados e construção dos quadros e tabelas.

Partindo de uma busca inicial preliminar junto ao banco de dissertações e teses da Capes - disponíveis no endereço <<http://www.capes.gov.br>> - e por meio do descritor “formação continuada de professores”, dentro do espaço temporal compreendido entre os anos de 2000 e 2010 (ou seja, abrangendo a década de 2000), iniciei análise adotando como recurso textual a observação por título - e quando necessário recorri ao resumo - na intenção de reunir a totalidade do que estava disponível na Capes, já anotando algumas particularidades no que dizia respeito, por exemplo, ao volume de teses e dissertações voltadas a outras áreas/temáticas, como Matemática, Língua Portuguesa, Alfabetização, entre outras. Nesse momento não havia a preocupação de chegar ao recorte já apresentado, mas foi um trabalho árduo pela quantidade de teses e dissertações que trazem o tema formação continuada em seu bojo. Vale ressaltar que nessa busca inicial, áreas não afins tais como Medicina, Engenharias, entre outras também apareceram e compõe a Tabela 1, que serve de parâmetro inicial para demonstrar o “volume de produções voltadas às temáticas que envolvem formação continuada em geral”.

A Tabela 1 representa a primeira tentativa de situar a grande área “Formação Continuada de Professores”, com a finalidade de construção de um banco de dados para ponto de partida das pesquisas e posterior

refinamento, ainda sem foco na área de história. Partindo do ano 2000, a produção encontrada se mostrou crescente a cada ano, com destaque para o número muito maior da preponderância da temática em nível de mestrado (dissertações).

Tabela 1: Teses Dissertações com foco na temática Formação Continuada de Professores em Geral, Brasil, 2000-2010

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2000	106	37
2001	117	37
2002	143	36
2003	211	52
2004	216	35
2005	260	54
2006	304	60
2007	310	73
2008	355	77
2009	355	89
2010	363	88
<b>Total</b>	<b>2.740</b>	<b>638</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Totalizando 2.740 dissertações de mestrado e 638 teses de doutorado, pude empreender, por meio de leitura individual, a triagem dos trabalhos voltados - direta ou indiretamente - à “Formação Continuada de Professores em História”<sup>16</sup>. Os recursos textuais privilegiados nesse processo foram: o título da tese/dissertação, a grande área onde se situa e o resumo, elementos disponíveis na Capes.

A partir da organização da Tabela 2, a seguir, e impressão dos dados relativos aos 37 trabalhos selecionados, iniciei de fato uma análise aprofundada de cada resumo e do conjunto de informações colhidas junto à Capes, na intenção de confirmar ou não a pertinência desses conteúdos para a pesquisa.

<sup>16</sup> A terminologia “em História”, utilizada no lugar de “de História”, indica que ainda se estava trabalhando - neste momento da pesquisa - no refinamento dos dados de forma geral, considerando que pedagogos (as) que ensinam História não são professores - em caráter específico - da disciplina. Várias teses e dissertações encontradas são estudos voltados para as formações oferecidas a esses profissionais da educação e achei interessante, assim como na Tabela 1, trazer na Tabela 2, os números gerais, antes da efetiva tabulação dentro do objeto delimitado exposta no quadro terceiro.

Tabela 2: Teses e Dissertações com foco direto e indireto na temática Formação Continuada de Professores de História em Geral, Brasil, 2000-2010

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2000	--	--
2001	--	02
2002	02	--
2003	04	01
2004	03	--
2005	03	01
2006	04	--
2007	05	01
2008	03	01
2009	03	--
2010	03	01
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>07</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Nessa etapa, as maiores dificuldades constatadas relacionam-se à inexistência de um padrão de resumo acadêmico, o que promove uma variedade imensa de formas e abordagens, além de não garantir as informações mínimas necessárias a um resumo que realmente pretenda em poucas linhas trazer informações claras e sintéticas que de fato “traduzam” a pesquisa, seja ela dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Severino (2007) enfatiza, em poucas linhas, como deve ser elaborado um resumo que, de fato, cumpra sua função:

O Resumo em questão consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de passar ao leitor uma idéia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral (SEVERINO, 2007, p. 208 - 209).

Os dados da Tabela 2 resultam do processo de triagem que cruzou a leitura e análise dos títulos e resumos. Assim, essa tabela constitui o conjunto - ainda preliminar - dos trabalhos que foram analisados na presente pesquisa, por se tratar do conjunto de teses e dissertações com foco “direto e indireto” em relação ao objeto de pesquisa.

Por fim, na primeira etapa de reunião e sistematização dos dados-base para desenvolvimento desta dissertação encerra-se na Tabela 3, quando foi aplicado o critério de seleção final, ou seja, quando o filtro passou ser: “Teses e dissertações com foco direto em Formação Continuada de Professores de História, que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental<sup>17</sup> Regular, produzidas durante a década de 2000 e disponíveis na plataforma Capes”<sup>18</sup>.

Para definição do conteúdo da Tabela 3, novamente se efetuou uma leitura dos resumos, porém visando extrair as minúcias do material reunido. Além disso, foram feitas pequenas incursões ao conteúdo das teses e dissertações (reunidas em um arquivo digital, após busca e salvamento das mesmas na grande rede).

Os trabalhos mais antigos - especialmente os anteriores a 2005 - exigiram um trabalho aprofundado baseado na busca ao *site* “Domínio Público”<sup>19</sup> e quando não disponível neste, recorreu-se à plataforma Lattes<sup>20</sup> de maneira a extrair informações do currículo do autor ou adentrar virtualmente os programas de pós-graduação na intenção de encontrar a tese ou dissertação em seu banco de dados. Quando nenhuma das alternativas citadas se fez possível, busquei contato com os orientadores - a maioria atua em instituições de formação superior - e solicitei o material desejado<sup>21</sup>.

Cabe mais uma observação, relativa aos resumos das teses e dissertações obtidos na última triagem: embora a redução numérica foi substancial, essa condição não facilitou o trabalho de refinamento, pois, mais uma vez, os resumos mostraram-se incapazes de responder as

---

<sup>17</sup> A terminologia “Séries Finais”, citada dentro da delimitação da presente pesquisa refere-se ao modelo anterior à lei nº 144/2005, que estabeleceu duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, portanto, respeitando o recorte histórico anterior a esta lei - que em muitos municípios ainda não se concretizou na sua totalidade, pois foi adotado processo de implantação gradual (anual) - e ao conteúdo das teses e dissertações selecionadas para análise.

<sup>18</sup> Ver subitem 3.1, intitulado *Delineamento do plano de pesquisa: trajetória, quadros e análises*.

<sup>19</sup> <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>.

<sup>20</sup> <<http://lattes.cnpq.br/>>.

<sup>21</sup> Quero registrar aqui que, todas as vezes que necessitei de tal contato, fui prontamente atendido com presteza, atenção e respeito.

questões mais óbvias, como, por exemplo, qual o nível escolar que a pesquisa privilegiou, voltada a qual categoria de profissionais etc.

Novamente, Severino (2007) indica o básico a ser contemplado em um resumo:

O que deve conter o Resumo? Atendo-se à idéia central do trabalho, o Resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto. Responde assim às questões: De que natureza é o trabalho analisado (pesquisa empírica, pesquisa teórica, levantamento documental, pesquisa histórica etc.)? Qual o objetivo pesquisado/estudado? O que se pretendeu demonstrar ou constatar? Em que referências teóricas se apoiou o desenvolvimento do raciocínio? Mediante quais procedimentos metodológicos e técnico-operacionais se procedeu? Quais os resultados conseguidos em termos de atingimento dos objetivos propostos? (SEVERINO, 2007, p.209).

Com o material colhido na Capes e com as teses e dissertações organizadas, o conteúdo a ser analisado para filtragem final, mostrou-se complexo e volumoso. Foram, então, criadas as **“fichas/roteiro de questões para elaboração das tabelas e gráficos”**, com questões que deram origem às tabelas e quadros seguintes. A ideia era transformar cada questão em um quadro, além de cruzá-las entre si, gerando algumas informações para criação de um Quadro geral (Quadro 8).

Em algumas ocasiões, mesmo após inúmeras tentativas, certas questões do roteiro ficaram sem resposta. O modelo simplificado do roteiro utilizado<sup>22</sup>, destacando as questões que geraram os quadros e tabelas deste capítulo, consta no Anexo.

O material coletado na Capes, no Domínio Público, Lattes, além do conteúdo das próprias dissertações e teses reunidas não traziam as informações requeridas, entretanto, não acredito que tal fato tenha prejudicado esta pesquisa em termos qualitativos. Na verdade, o que ocorreu foi um dispêndio de tempo desnecessário, uma vez que só me dei por satisfeito quando todas as possibilidades esgotaram-se.

---

<sup>22</sup> Na intenção de facilitar o entendimento do leitor, disponibilizei apenas as questões numeradas e sem as alternativas construídas para cada questão.

Ainda, no campo da análise quali-quantitativa dos dados, com os trabalhos devidamente elencados para análise na presente pesquisa, o próximo passo compreendeu uma revisão sistematizada, com a intenção de verticalizar e aprofundar as informações, por meio da triagem via recursos textuais disponíveis, ou seja, a partir das informações contidas nas fichas disponíveis na Capes e no “Roteiro de Questões para Elaboração das Tabelas e Gráficos” (Anexo). Alguns dos termos, como “dependência administrativa” ou “programa de pós-graduação” são os mesmos utilizados pela Capes<sup>23</sup>. O tratamento desses dados do roteiro consistiu no desmembramento de suas questões, gerando novos quadros<sup>24</sup> que seguiram os seguintes critérios de classificação, apresentados posteriormente nesta pesquisa.

Nesse trabalho de investigação constituiu-se o objeto das pesquisas, agora a serem analisadas, os seguintes trabalhos:

---

<sup>23</sup> Como a Capes representa a base de dados consultada, portanto, o *locus* da presente pesquisa, optei por manter os recursos textuais existentes na mesma, respeitando sua forma.

<sup>24</sup> São eles, respectivamente com seus conteúdos: Quadro 1 - Autor/ Instituição/ Linha de pesquisa; Quadro 2 - Formação inicial acadêmica (graduação), Pós-Graduação em nível de Especialização, Pós-Graduação Mestrado, à época da defesa da dissertação/tese; Quadro 3 - Principal objeto de análise da dissertação ou tese; Quadro 4 - Por distribuição geográfica; Quadro 5 - Dependência administrativa / Natureza Jurídica; Quadro 6 - Lócus das pesquisas; Quadro 7 - Procedimentos metodológicos de pesquisa citados nos resumos Capes e; Quadro 8 - Quadro Geral das Dissertações e Teses: Ano da defesa e nível /Área / Autor e Orientador / Título / Instituição e Região geográfica.



Tabela 3: Teses e Dissertações com foco direto na temática Formação Continuada de Professores de História das Séries Finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2000-2010

Ano defesa	Teses (Doutorado)	Dissertações (Mestrado)
2000	--	--
2001	--	--
2002	--	--
2003	1	1
2004	--	1
2005	--	1
2006	--	2
2007	--	1
2008	--	--
2009	--	--
2010	1	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>7</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Com as teses e dissertações devidamente selecionadas e sistematizadas - em número de nove produções - algumas considerações gerais vieram à tona<sup>25</sup>.

Se comparada à outras tantas áreas do conhecimento ou à temas transversais recorrentes na área de Educação ou mesmo, história, a produção voltada à temática “formação continuada de professores de história” é mínima. Existe apenas um pequeno número de dissertações e teses relacionadas diretamente à temática central em questão. A formação continuada voltada ao ensino de história foi tema pouco explorado entre as pesquisas em nível de mestrado e doutorado no país, durante a década de 2000.

Um tema recorrente nas produções direcionadas à área de História é o das formações como complementos/cumprimentos de políticas públicas mais recentes, em especial, a Lei 10.639. No entanto, o conjunto encontrado não pôde ser aproveitado quando apliquei o critério da

---

<sup>25</sup> Não busco aqui respostas para as indagações, pois a complexidade de investigá-las e o espaço/tempo disponíveis não permitem vãos maiores do que o proposto da dissertação. Qualquer tentativa incorreria em análises rasas e desprovidas da cientificidade e criticidade que os temas merecem. A intenção é de apenas levantar e registrar questões relativas ao exposto nos dados que foram tabulados nos quadros primeiro, segundo e terceiro.

delimitação do objeto<sup>26</sup> pois as pesquisas relativas a essa temática revelam um caráter mais amplo, envolvendo capacitações para professores de vários níveis, disciplinas e matrizes formativas.

Partindo do pressuposto que a academia, em suas pesquisas de pós-graduação, reflete a análise de elementos do real e levando em conta que as políticas públicas seguem a tendência contemporânea brasileira de privilegiar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática<sup>27</sup> seria esse um dos fatores preponderantes nas decisões políticas regionais, no sentido de não promover processos de formação continuada locais e, por conseguinte, não contribuir para a geração de experiências posteriormente passíveis de pesquisas acadêmicas?

Tampouco a escassez dessas pesquisas promoveu o interesse dos pesquisadores, sejam eles integrantes dos programas de pós-graduação em Educação ou história. Afinal, o “reflexo do real” não se manifesta apenas nas experiências do cotidiano, mas também no que não é visível, nas lacunas. Aliás, em relação às pós-graduações da área de história, ao menos no tocante à produção de teses e dissertações, encontrei apenas um trabalho oriundo de um programa de pós-graduação em História Social (Quadro 1).

As demais teses e dissertações encontradas na Capes, e aqui presentes, foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação (PPGE's).

---

<sup>26</sup> Ver subitem 3.1, intitulado *Delineamento do plano de pesquisa: trajetória, quadros e análises*.

<sup>27</sup> Ver capítulo sobre políticas públicas.

Quadro 1: Autor, Instituição, Ano da Defesa, PPG e Linha de Pesquisa

<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Programa de Pós-graduação</b>	<b>Linha de Pesquisa</b>
	<i>Ano da Defesa</i>		
Luciana Alves de Lima Tozetto	UTP 2003	<i>Educação</i>	Práticas Pedagógicas
Claudia Regina F. M. Sapag Ricci	USP 2003	<i>História Social</i>	História da Cultura
Vera Cristina de Oliveira	UFSC 2004	<i>Educação</i>	Formação de Educadores
Carlos Alexandre Pompeu	UNICAMP 2005	<i>Educação</i>	Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação
Adriano Bom Jesus	UFES 2006	<i>Educação</i>	Cultura, Currículo e Formação de Educadores
Sandro Nandolpho de Oliveira	UFES 2006	<i>Educação</i>	Cultura, Currículo e Formação de Educadores
Marilsa Maria Verdinelli	UEM 2007	<i>Educação</i>	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores
Sandra Ramos de Freitas	PUC PR 2010	<i>Educação</i>	História e Políticas da Educação
Andreia de Assis Ferreira	UFMG 2010	<i>Educação</i>	Educação Escolar

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Sumariamente, essa constatação demonstra que a temática FCPH (formação continuada de professores de história) não vem despertando interesse nos programas de pós-graduação em história ou não tem encontrado espaço dentro das linhas de pesquisa disponíveis nos Programas de pós-graduação em história espalhados pelo país.

Esse fato ganha mais ênfase quando da verificação da formação inicial acadêmica dos autores, pois, muito embora a quase totalidade dos autores das nove teses e dissertações possui formação acadêmica na área da história - conforme o Quadro 2 - as pesquisas foram desenvolvidas na área de Educação, o que demonstra uma migração de área do conheci-

mento, seja pelos motivos já citados neste parágrafo, seja pelas temáticas, em geral ligadas à “formação” ou “ensino de”.

Enfim, são apenas algumas considerações que levanto, pois não há possibilidade, na presente pesquisa, de mergulhar nesta questão da “migração de área”. Fica o registro de uma conjuntura acadêmica que julgo importante futuramente explorar.

Quadro 2: Formação inicial acadêmica (graduação), Pós-graduação em nível de Especialização, Pós-graduação Mestrado e Programa de Pós-graduação onde foi desenvolvida a pesquisa, à época da defesa da Dissertação/Tese

<b>Autor</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação em nível de Especialização</b>	<b>Pós-Graduação em nível de Mestrado</b>	<b>Programa de Pós-graduação à época da defesa da pesquisa</b>
Luciana Alves de Lima Tozetto	História – 1994	História e Sociedade 1998	--	<i>Educação</i>
Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci	História – 1984	--	História - PUC SP	<i>História Social</i>
Vera Cristina de Oliveira	História – 2002	--	--	<i>Educação</i>
Carlos Alexandre Pompeu	História – 1998	Em Magistério Superior 2000	--	<i>Educação</i>
Adriano Bom Jesus	História -	--	--	<i>Educação</i>
Sandro Nandolpho de Oliveira	História – 2002	--	--	<i>Educação</i>
Marilsa Maria Verdinelli	--	--	--	<i>Educação</i>
Sandra Ramos de Freitas	História – 2002	--	--	<i>Educação</i>
Andreia de Assis Ferreira	História – 2001	Em Metodologia Superior	Tecnologia - 2004 CE-FET/MG	<i>Educação</i>

Fonte: Plataforma Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 12/05/2013. Elaboração própria.

O Quadro 3 traz o “principal objeto de análise das teses e dissertações” selecionadas. Corroborando com as considerações que envolvem o desenvolvimento de pesquisa e produção nos PPGE’s, pode-se

observar os principais objetos de análise que permeiam as teses e dissertações encontradas.

Quadro 3: Principal objeto de análise da dissertação ou tese

<b>Autor</b>	<b>Principal objeto de análise (temática)</b>
Luciana Alves de Lima Tozetto	Formação inicial e continuada de professores de História
Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci	Trajetória formativa do professor do Ensino de História
Vera Cristina de Oliveira	Aspectos relevantes na configuração do Ensino desenvolvido por professores egressos do curso de História da UFSC
Carlos Alexandre Pompeu	Programa de Educação Continuada (PEC) implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)
Adriano Bom Jesus	Apropriação do patrimônio arquitetônico no processo de Ensino-Aprendizagem de História e da contribuição das ações de formação continuada para essa apropriação
Sandro Nandolpho de Oliveira	Saberes/fazer docentes e a inserção do filme como fonte para produção e socialização do conhecimento historiográfico
Marilsa Maria Verdinelli	Processo de Formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Rede Privada de Ensino em Maringá – PR
Sandra Ramos de Freitas	Formação continuada - Lei 10.639/03
Andreia de Assis Ferreira	TICE e Grupo de trabalho colaborativo constituído por professores de História

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

O recurso textual utilizado para construção deste quadro foi centralidade dos trabalhos. É perceptível que todos passam pela grande área intitulada ‘formação de professores’ e que os mesmos têm sua singularidade, na medida em que os autores aprofundam questões específicas.

Com base nas análises suscitadas pelo “Roteiro de Questões para Elaboração das Tabelas e Gráficos” (Anexo) e no reduzido número de teses e dissertações com temática diretamente ligada à FCPH, observei a

necessidade de reflexão sobre “o que não está escrito ou produzido”, ou seja, as “lacunas” que foram aparecendo ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, pois os números que integram a Tabela 3 não falam por si, requerendo uma análise mais profunda e multifocal, o que não constitui objetivo desta dissertação, mas pode servir de ponto de partida para outras pesquisas futuras.

O Sul e o Sudeste (Quadro 4) acolhe a maioria dos trabalhos encontrados, o que não necessariamente demonstra a existência de polos concentradores de pesquisas relacionadas ao objeto deste trabalho, já que a frequência dos números é pequena. Em contrapartida, observei a inexistência de trabalhos nas regiões restantes. Vale citar - à guisa de registro - que alguns trabalhos encontrados e analisados (porém não aproveitados por não estarem dentro dos critérios de triagem e seleção dessa dissertação) tratavam da temática referente à Lei 10.639/03 e estavam concentrados nas regiões Norte e Nordeste.

Quadro 4: Por distribuição geográfica

<b>Região</b>	<b>Número de dissertações</b>	<b>Número de teses</b>
Norte	--	--
Nordeste	--	--
Centro-Oeste	--	--
Sudeste	03	02
Sul	04	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

O Quadro 5 demonstra as poucas produções concentradas nas esfera pública estadual e federal. Assim como observado alguns outros quadros, a partir desses números não é possível aprofundamento sobre o que foi produzido, entretanto, cabe uma reflexão sobre a ausência de produções, em especial na esfera pública onde esperava-se encontrar um número maior de pesquisas que abordassem a FCPH. Talvez a presente década (2010 - 2020) proporcione mais “frutos”, uma vez que a cada dia percebe-se o direcionamento tendencioso das políticas públicas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, fato que pode despertar o interesse em observar o que vem sendo desenvolvido nas outras áreas contempladas pelo currículo escolar. Nesse caso, a FCPH pode vir a ser uma temática com mais incidência nos programas de pós-graduação, tanto da área de história como de Educação.

Quadro 5: Dependência administrativa / Natureza Jurídica

<b>Esfera</b>	<b>Número de dissertações</b>	<b>Número de teses</b>
Pública Federal	03	01
Pública Estadual	02	01
Privada	02	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Em relação ao *locus* escolhido pelos pesquisadores, encontrei uma variedade de espaços que passam desde a micro-unidade que é o espaço escolar, até estudo sobre professores egressos de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Ligando os Quadros 6 e 8, tem-se, no âmbito das dissertações e teses voltadas ao *locus* escolar (FERREIRA, 2010; BOM JESUS, 2006), a esfera municipal (TOZETTO, 2003; RICCI, 2003; OLIVEIRA, 2006; VERDINELLI, 2007), a estadual (POMPEU, 2005; FREITAS, 2010) e, por fim, uma Instituição de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2004).

Quadro 6: Dissertações e Teses classificadas por *lôcus* das pesquisas

<b><i>Locus</i></b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
Escola	1	1
Município	3	1
Estado	2	--
Brasil	--	--
Instituição de Ensino Superior	1	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.

Questionários e entrevistas constituem os procedimentos metodológicos de pesquisa mais recorrentes, seguidos de uma variedade de outros, utilizados conforme a demanda de seus respectivos objetos de pesquisa, como pode ser observado no Quadro 7.



Quadro 7: Procedimentos metodológicos de pesquisa citados nos resumos CAPES

<b>Autor</b>	<b>Título da tese ou dissertação</b>	<b>Procedimentos metodológicos de pesquisa (<i>Informações Capes</i>)</b>
Luciana Alves de Lima Tozetto	<i>Os desafios enfrentados pelo professor de História no ensino de 5ª a 8ª Série no município de Ponta Grossa.</i>	Análises de documentos, Entrevistas semiestruturadas, Análises de textos e relatos
Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci	<i>A formação do professor e o ensino de História.</i> Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003).	Levantamento bibliográfico e documental institucional, Entrevistas, Questionários
Vera Cristina de Oliveira	<i>Tornando-se professor de História: aproximações ao processo formativo.</i>	Entrevistas, Análise de relatório de estágio
Carlos Alexandre Pompeu	<i>História, políticas e projetos: formação continuada de professores de História</i> (Estado de São Paulo PEC 96/98).	Análise histórico - sociológica
Adriano Bom Jesus	<i>Formação continuada de professores e ensino - aprendizagem de História: contribuições em pedra e cal.</i>	Observação da prática escolar
Sandro Nandolpho de Oliveira	<i>Formação e práxis dos professores de História: o discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História.</i>	Análise discursiva, Observações Entrevistas
Marilsa Maria Verdinelli	<i>Formação continuada de professores de Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico - crítica e teoria histórico - cultural.</i>	Entrevistas semi-estruturadas, Observação da prática pedagógica
Sandra Ramos de Freitas	<i>Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da cultura afro-brasileira.</i>	Investigação bibliográfica, Coleta de dados, Questionários
Andreia de Assis Ferreira	<i>Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tice.</i>	Questionários, Depoimentos Informações inerentes à interação digital: <i>e-group, blog</i>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES.

O Quadro 8 sistematiza as informações gerais, concernentes às nove teses e dissertações a serem analisadas no próximo capítulo, intitulado “Análise das perspectivas epistemológicas e políticas, expressas nas teses e dissertações, disponíveis no banco de dados da Capes sobre Formação Continuada de Professores de História, no período 2000 - 2010”. Este constitui o desenvolvimento do objetivo geral desta dissertação de mestrado.

Quadro 8: Quadro Geral das Dissertações e Teses: Ano da defesa, Programa de Pós-graduação, Nível / Autor e Orientador / Título / Instituição e Região geográfica

Ano da defesa	Autor	Título da dissertação ou tese	Instituição de ensino
<i>PPGE e Nível</i>	<i>Orientador(a)</i>		<i>Região</i>
2003 Educação <i>Mestrado</i>	Luciana Alves de Lima Tozetto <i>Or. Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo</i>	<i>Os desafios enfrentados pelo professor de História de 5ª a 8ª Série no município de Ponta Grossa.</i>	UTP <i>Sul</i>
2003 História Social <i>Doutorado</i>	Claudia Regina Fonseca. Miguel Sapag Ricci <i>Or. Marcos Antônio da Silva</i>	<i>A formação do professor e o ensino de História. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003).</i>	USP <i>Sudeste</i>
2004 Educação <i>Mestrado</i>	Vera Cristina de Oliveira <i>Or. Vânia Beatriz Monteiro da Silva</i>	<i>Tornando-se professor de História: aproximações ao processo formativo.</i>	UFSC <i>Sul</i>
2005 Educação <i>Mestrado</i>	Carlos Alexandre Pompeu <i>Or. Vera Lucia Sabongi de Rossi</i>	<i>História, políticas e projetos: formação continuada de professores de história (Estado de São Paulo PEC 96/98).</i>	UNICAMP <i>Sudeste</i>
2006 Educação <i>Mestrado</i>	Adriano Bom Jesus <i>Or. Regina Helena Silva Simões</i>	<i>Formação continuada de professores e ensino-aprendizagem de História: contribuições em pedra e cal.</i>	UFES <i>Sudeste</i>
2006 Educação <i>Mestrado</i>	Sandro Nandolpho de Oliveira <i>Or. Regina Helena Silva Simões</i>	<i>Formação e práxis dos professores de História: O discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História.</i>	UFES <i>Sudeste</i>
2007 Educação <i>Mestrado</i>	Marilsa Maria Verdinelli <i>Or. João Luiz Gasparin</i>	<i>Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.</i>	UEM <i>Sul</i>
2010 Educação <i>Mestrado</i>	Sandra Ramos de Freitas <i>Or. Sergio Rogerio Azevedo Junqueira</i>	<i>Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da cultura afro-brasileira e africana.</i>	PUC PR <i>Sul</i>
2010 Educação <i>Doutorado</i>	Andreia de Assis Ferreira <i>Or. Lana Mara de Castro Siman</i>	<i>Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tice.</i>	UFMG <i>Sudeste</i>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Elaboração própria.



#### 4 ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS, EXPRESSAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES, DISPONÍVEIS NO BANCO DE DADOS DA CAPES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, NO PERÍODO 2000 - 2010.

Para viabilizar a análise das dissertações e teses, como proposto nos objetivos da presente pesquisa, fez-se necessária a construção de um arcabouço geral de critérios, com fins de extrair as principais informações a serem interpretadas, segundo os procedimentos de análise de conteúdo. Em função do tempo reduzido disponibilizado à pesquisa e redação, resultado do aligeiramento imposto aos programas de pós-graduação, esta delimitação do conjunto de categorias para análise foi imprescindível e otimizou a produção das análises.

Franco (2003) define como elementos referência da análise de conteúdo a identificação objetiva e sistemática das características específicas da mensagem para posterior produção de “inferências”, possibilitadas por meio do conjunto das indagações referentes aos textos<sup>28</sup>: quem? (fonte - emissor); por quê? (processo de codificação); o que? (mensagem); com que efeito? (processo de decodificação); para quem? (receptor). Segundo MINAYO (2008) a reunião sistematizada visa o balizamento entre os “achados e as hipóteses”.

Sobre a delimitação desse arcabouço e o avanço qualitativo na construção da pesquisa, Franco (2003) destaca:

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas”

---

<sup>28</sup> Em relação aos conceitos de “texto” e “discurso”, Minayo esclarece: “Na técnica de *análise de discurso*, o termo *texto* é tomado como uma unidade de análise: unidade complexa de significações. Um texto pode ser uma simples palavra, um conjunto de frases ou um documento completo. *Texto* distingue-se de *discurso*. Enquanto este último vocábulo designa um conceito teórico-metodológico, o primeiro é utilizado como conceito analítico. O *discurso* é a linguagem em interação, com seus efeitos de superfície e representando relações estabelecidas. O *texto* consiste no discurso acabado para fins de análise. Todo texto, enquanto *corpus*, é um objeto completo. A partir dele são realizados possíveis recortes. Como objeto teórico, porém, o *texto* é infinitamente inacabado: a análise lhe devolve sua incompletude, acenado para um jogo de múltiplas possibilidades interpretativas, para o contexto que o gerou, para a ideologia nele impregnada e para as relações dos atores que o tornam possível” [grifos do autor] (MINAYO, 2008, p.321).

que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. (...) Esse longo processo - o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (FRANCO, 2003, p.52).

Entre outros procedimentos, uma descrição geral de cada pesquisa acompanha a exploração sistematizada de elementos metodológicos, de conteúdos específicos, de conceitos e concepções, de políticas, teorias e teóricos, ou seja, bases epistemológicas e conceituais, que compõem duas grandes áreas/categorias de análise: a de formação e a de história. Trata-se, em termos gerais, do conjunto das categorias que servirão de instrumento para decodificar os trabalhos a serem analisados, utilizando o arcabouço teórico construído ao longo dos capítulos desta dissertação (concepções e teorias explicativas). Parte-se de duas grandes áreas/categorias, a de formação de professores e a área de história como disciplina e ciência. Provenientes dessas duas categorias emergem subcategorias, na direção da produção das inferências.

Destaco que tanto as categorias como suas ramificações não constituem objeto sólido e imutável, podendo, se houver necessidade, serem adaptadas às singularidades das teses e dissertações.

Quadro 9: Categorias e subcategorias de análise

<b>Categorias/Campo</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Formação (FCPH)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções e terminologias acerca das várias áreas: formação, formação continuada, profissionalização, ensino, entre outras</li> <li>• Políticas de formação continuada</li> <li>• Modelo de organização da formação pesquisada</li> <li>• Objetivos da formação estudada na dissertação ou tese</li> </ul>
<b>História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção do ensino de história</li> <li>• Bases epistemológicas fundantes (conceituais)</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

O Quadro 9 acima demonstra uma intenção, o que não significa que tais informações estejam explícitas nos documentos ou que as categorias citadas sejam exploradas *ipsis literis*. Cada tese ou dissertação tem suas peculiaridades e foi escrita sob determinado contexto. Pode trazer as ditas categorias no seu *corpus* em sua totalidade, em parte dela ou não. É possível também - dependendo das especificidades de cada trabalho - que outras categorias venham à tona.

Em relação à criação das categorias como processo não estanque, portanto, em constante movimento que interage com o próprio processo de avanço na análise dos dados, de recorrentes retornos ao embasamento teórico construído para sustentar a dissertação, Franco (2003) destaca que:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferenças ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc (FRANCO, 2003, p.54).

Inferências e análises, respeitando as bases teórico-metodológicas de cada tese ou dissertação, demandam que o pesquisador que define a análise de conteúdo como método transite entre elas. Todavia, isso não

exclui a condição - e o pressuposto - dele mesmo fazer suas escolhas metodológicas e teóricas. No caso da presente pesquisa, e como já anunciado, por uma questão de formação e afinidade, optei pelo materialismo histórico por esta abordagem pressupor uma postura dialética e crítica de compreensão do objeto, colocando-o - via de regra - sempre em perspectiva histórica, confrontando dados e buscando as contradições. Não se trata de atribuição de juízo de valor, muito menos de desconsideração de outras correntes, mas de minha concepção de mundo.

Segundo Minayo (2008), em relação à produção de pesquisa qualitativa sob as leis da dialética materialista:

Para o marxismo, a realidade é um todo dinâmico, em permanente desenvolvimento, em unidade de contrários, cujo conhecimento é um processo de conquistas de verdades relativas, como parte de uma verdade única e absoluta. A dialética é o estudo da oposição das coisas entre si. Metodologicamente, ela se traduziria numa forma de abordagem: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna no interior do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade de análise e da síntese numa totalização das partes; correlacionar as atividades e as relações. (...) Na prática de análise dos materiais qualitativos, essa abordagem colabora para o entendimento de que não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há nem idéias, nem instituições nem categorias estáticas (MINAYO 2008, p.340).

A partir desse momento dedico-me às análises das teses e dissertações por ordem cronológica, situando o conteúdo de cada uma delas, por meio de extratos, para responder - em parte ou em sua totalidade - às categorias e subcategorias que integram o Quadro 9, pontuando partes importantes, destacando-as e, quando possível e necessário, imprimindo as devidas inferências em consonância aos objetivos desta dissertação.

Optei por não utilizar citações de outros autores que não os selecionados entre os nove que compõe este trabalho, recorrendo às ideias e interpretações dos próprios autores das teses e dissertações, porém, des-



tacando suas fontes, os autores de base que contribuíram para a construção das ideias.

Ricci (2003), que desenvolveu seu trabalho na Universidade de São Paulo (USP), assim como todos os outros oito autores, é graduada em história (1984), entretanto, o que a diferencia, além do volume de seu texto - o maior trabalho dentre todos os analisados -, é a condição de ser a única a empreender sua tese de doutorado num Programa de pós-graduação em História Social - e não em Educação - muito embora já no título de seu trabalho anuncie o foco nas áreas de formação e de ensino. Nesse caso, não se configurou a “migração” de área de formação. Contudo foi o único trabalho enquadrado (ver Quadro 2) nessas condições de produção.

Sua tese de doutoramento, intitulada *A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)*, foi orientada pelo Professor Doutor Marcos Antônio da Silva, na linha de pesquisa “História da Cultura”, tendo como principais procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental institucional, bem como um conjunto de entrevistas e questionários. A tese compõe o conjunto dos trabalhos produzidos na região Sudeste, totalizando cinco produções.

A breve descrição de seu conteúdo, em extratos do resumo disponível na Capes, destaca que “tem como objetivo central acompanhar a trajetória formativa do profissional do ensino de História”. Em relação ao conceito de formação, ou trajetória formativa, a autora esclarece: “entendendo que a formação do profissional ocorre em diversos espaços e dimensões da vida do sujeito em questão, a pesquisa buscou acompanhar esses diferentes aspectos”.

Os diferentes espaços de formação abordados na tese consistem num amplo repertório, passando pelo acadêmico, ou seja, cursos universitários de história, pós-graduação em Educação e formações oferecidas pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação da região.

Tantas possibilidades reforçam a concepção da autora em relação à formação e a intenção de acompanhar as várias etapas do processo formativo docente, compreendendo, então, que formação se processa durante a vida, desde a graduação, passando pela pós-graduação (nos níveis de especialização, mestrado e doutorado) e no exercício da profissão, incluindo nessa trajetória as atividades oferecidas por Centros de Formação Municipal e Estadual. A autora trabalha com o conceito de “experiência refletida”.

Ricci compreende a vivência do professorado, isto é, sua trajetória formativa e social como elementos de sua formação, consciente ou não:

A formação do professor não seria algo que ocorre externamente à sua percepção. Pelo contrário, o professor é fruto de um posicionamento e de uma reflexão - nem sempre consciente - que o sujeito-professor faz ao longo de seu julgamento a respeito de sua própria trajetória profissional. Em outras palavras, não há como garantir que situações institucionais de formação (cursos programados, seminários) conquistem os resultados práticos previamente concebidos. Assim como se dissemina nas reformas educacionais que o currículo prescritivo desconsidera a cultura original do educando e suas buscas pessoais, o mesmo ocorre na formação do professor. Em síntese, a tese que permeia esta pesquisa é que a formação é uma experiência refletida (RICCI, 2003, p.17).

A citação clarifica a tese que permeia o texto da autora: a de que formação é uma experiência refletida. Ela recorre à sua própria experiência como graduanda, cursando a disciplina de Prática de Ensino de História, quando percebe disparidades entre o que se ensina na academia, o que se efetiva de fato no “chão de escola” e o entendimento que a própria academia tece a respeito da prática do profissional que ensina história. Ricci (2003) observou aquilo que pode ser considerado uma contradição: as críticas às práticas do professorado eram constantes por parte da academia, entretanto, em cumprimento de uma das etapas da disciplina de Prática de Ensino, a autora pôde presenciar *in loco* o trabalho de um professor egresso da mesma instituição que cursava e constatar que a própria academia acaba por desconsiderar que seus ex-graduandos, na condição professores, refletem em parte o conhecimento que adquiriram na instituição e, a partir de então, por meio da prática e das situações inerentes à profissão, produzem seu próprio conhecimento.

Na visão crítica da autora, a universidade, naquele momento (primeira metade da década de 1980), colocava-se como espaço privilegiado de produção do conhecimento:

As críticas disseminadas ao longo do curso de graduação sedimentavam uma certa cumplicidade

acadêmica, que não transformava a realidade de sala de aula, como se o mesmo aluno, que em seguida tornava-se professor de ensino fundamental, correspondesse a papéis muito distantes entre si. O mais intrigante é que a universidade recusava a "paternidade" das práticas de ensino que ela, afinal, havia procurado forjar. A crítica reforçava a noção de que a prática docente, na universidade, constituía-se num *locus* superior da carreira, porque é o espaço consagrado como o da produção do conhecimento. Assim, o conhecimento construído em sala de aula do ensino fundamental era desconsiderado, dado que era concebido como espaço da mera reprodução (RICCI, 2003, p.18).

Para a autora não é possível desconsiderar o “elo entre o discurso acadêmico e sua realização prática”.

Por ocasião de ter acompanhado a construção da Proposta Curricular para o Ensino de História (1987) em São Paulo e das discussões inerentes a tal processo, Ricci (2003) percebeu os conflitos existentes entre os níveis relacionados ao ensino de história: políticas públicas, acadêmico e escolar, destacando-se “espaços” bem definidos entre os dois últimos:

A relação da formação do professor, especialmente no ensino superior, e a sua prática pedagógica foi-se firmando como uma questão instigante, que tinha como uma de suas facetas a solidão do professor de ensino fundamental e, de outra, um ideário educacional que segmentava os níveis de ensino, fragmentando a própria identidade do professor de história. Como se o professor universitário trabalhasse com a construção do olhar historiográfico, enquanto o professor de ensino fundamental fosse um técnico de repasse de informações, não sendo capaz de desenvolver habilidades e capacidades de pesquisa e percepção historiográfica (RICCO, 2003, p. 19).

Essas observações levaram a autora aos questionamentos acerca da formação do profissional que ensina história, levando em conta sua própria experiência - de quem circulou por vários níveis e experiências sociais, acadêmicas e profissionais - e a necessidade de compreensão da

importância dessas experiências, ou seja, a formação do professor de história a partir da apropriação crítica de sua própria experiência.

Segundo Ricci (2003), um entendimento maior no que tange à prática do professor, ocorreu no contato com os textos do professor Antônio Nóvoa:

(...) ao tomar contato com os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo professor Antônio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, minha percepção sobre o processo de formação dos professores como multifacetado, processual e cotidiano, ganhou maior suporte teórico (RICCI, 2003, p.20).

Assim, o exercício que Ricci (2003) propõe é observar a formação do profissional do ensino de história, de Belo Horizonte, para além da academia, focando nas peculiaridades do percurso, abrangendo políticas públicas, formações e utilizando como ferramenta metodológica de construção do texto e observação, o repensar de seu próprio percurso, trazendo à tona o conceito de autonomia, buscando compreender “possibilidades de apropriação do professor de História sobre sua função”:

Por esse motivo, minha história profissional foi aqui utilizada como uma justificativa não só do tema e do problema perseguido nesta tese, mas, principalmente, no que tange a opção metodológica. Ao estudar as diretrizes curriculares e normas do Ministério de Educação, ao pesquisar os programas dos cursos de graduação de História, ao levantar a programação de cursos e de oficinas, nos centros de formação continuada, eu procurei ir além do discurso institucional, buscando encontrar o lugar do processo de formação de um professor de história, os “diálogos e espaços” que as normas abrem ou fecham para que cada professor, em sua peculiaridade, consiga exercer a reflexão de sua prática, na apropriação de sua carreira (RICCI, 2003, p.23).

A tese é dividida em três capítulos: o primeiro trata da “formação do professor de história”, utilizando documentos oficiais - como, por exemplo, a LDB e os PCN's - que estabelecem normas para a formação do professor, definindo suas competências. A autora buscou um “diálogo” entre aquilo que se instituiu oficialmente e aquilo que os professores

efetivamente anunciaram em suas respectivas entrevistas, “procurando cotejar o discurso institucional com a sua concretização percebida pelo professor de História” (RICCI, 2003, p.24).

Pautada em Candau (1997) e na forma como as expressões carregam em si um componente ideológico, Ricci (2003) cita algumas, tais como “treinamento” e “reciclagem”, e suas implicações conceituais. No que diz respeito ao discurso de desqualificação do mestre e da escola, que não leva em conta as transformações no mundo do trabalho, apesar de o professor ser um trabalhador assalariado, a autora traz as contribuições de Arroyo (1985) para caracterizar os movimentos que culminariam com a criação e implantação da LDB/96.

Historicizando o percurso que levou à lei, a autora explicita as mudanças e discussões acerca das concepções de formação que se desenhavam à época. A questão da reforma educacional e do discurso do professor como protagonista do processo é alicerçada em Nóvoa (2000), bem como a de competências e habilidades, em Perrenoud (2000). Em relação a esses dois últimos conceitos e relacionando-os ao âmbito da formação dos profissionais do ensino de história e à influência de organismos internacionais a serviço do capital, Ricci comenta:

A discussão da relação teoria e prática aparece nessa polêmica relacionada aos conceitos de competências e habilidades, presentes em diversos documentos dos ministérios, como as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. Para muitos pesquisadores, tais conceitos são expressão de um projeto político educacional, de abrangência internacional, revelado no relatório do Banco Mundial de 1995. Nessa política, estreitamente vinculada à produtividade, a educação estaria baseada na eficiência, na eficácia e na racionalidade técnica. É um outro viés, crítico e questionador das medidas de reestruturação curricular incentivadas pelo Ministério da Educação (RICCI, 2003, p. 61).

Abordando aspectos da LDB, seus limites e problemas em relação à formação de professores - e formação continuada - Saviani (1997) e Tardiff (2002) aparecem como subsídios teóricos e conceituais. Depoimentos de professores em efetivo exercício da docência neste período (anos 1990 - 2000) ilustram o entendimento por parte destes, das transformações que aconteciam à época.

Na intenção de identificar os pressupostos e concepções norteadoras de alguns cursos de formação de professores de história, oferecidos em Belo Horizonte, Ricci (2003) utiliza uma vasta gama de documentos institucionais e entrevistas para compor o segundo capítulo. Os cursos em questão são: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); PUC Minas; UNI-BH e Unicentro Newton Paiva.

Nesse segundo capítulo, a autora discorre sobre o percurso do delineamento e elaboração dos parâmetros de elaboração das estruturas curriculares para os cursos de história, na transição da década de 1980 para a de 1990. Recebe destaque a participação pioneira da ANPUH, que culminou, em 1986, com a publicação do *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*:

resultado do trabalho de um grupo de consultores (professores de diferentes regiões do Brasil e a presidência da Associação Nacional dos Professores de História - ANPUH), convocados pela Secretaria da Educação Superior - SESu-MEC (RICCI, 2003, p. 81).

Ricci aponta uma característica do contexto histórico do período e que persistirá nas décadas seguintes: a “dicotomia entre licenciatura e bacharelado”.

Em síntese, essa primeira análise global dos cursos de História, após o período de democratização do país - década de 80 -, apresenta as seguintes questões: a) existência de forte centralismo na coordenação dos departamentos e ausência de instâncias coletivas como colegiado; b) predominância de um regime de trabalho (horista) que dificultava a articulação entre disciplinas e papel político mais relevante do corpo docente (constituição do mesmo); c) bacharelado com ênfase em técnicas de pesquisa (sem definição de linhas de pesquisa, apenas disciplinas como Métodos e Técnicas ou similares); d) licenciatura com uma concepção pragmática (valorização das técnicas didáticas) e desarticulada do bacharelado (RICCI, 2003, p. 86-87).

Destacando a década de 1990, a pesquisadora aponta as iniciativas governamentais no campo educacional como a LDB nº 9394/96, os PCN's, as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Graduação, o PNLD e SAEB, com destaque para o Documento que estabelece os critérios para análise de projetos dos cursos de história.

Ricci (2003) identificou contradições neste último, ou seja, no processo de avaliação dos novos cursos, em especial na tabela de avaliação:

(...) a alteração da pontuação dos itens pode ser reveladora de uma mudança mais profunda na concepção de um curso de História. Exceto o item Estrutura Curricular, todos os outros sofreram uma nova valoração. Os itens cujo peso aumentou foram os relacionados ao Corpo docente (Titulação; Adequação às áreas de atuação; Relação docente/disciplina; Dedicção e Regime de trabalho; Políticas de qualificação, carreira e remuneração) e aqueles cujo peso diminuiu foram os seguintes: Biblioteca; Laboratórios e equipamentos; Infra-estrutura física; Programas de apoio e acompanhamento discente e Administração acadêmica do curso. Tais alterações podem ter sido resultado de uma mera mudança técnica, mas podem, por outro lado, revelar uma valorização dos aspectos relacionados ao corpo docente da instituição e uma desvalorização da infra-estrutura (incluindo biblioteca e laboratório) e de políticas mais diretamente relacionadas ao corpo discente (RICCI, 2003, p.89).

Dando continuidade ao viés crítico de seu trabalho, Ricci (2003) explora as similaridades e diferenças entre o documento de 1998 e o de 2001, com destaque às implicações - intenções e peculiaridades - inerentes às mudanças e permanências existentes nos conteúdos dos textos - “um contraponto entre o documento Diretrizes Curriculares de História, datado de 1998, e o aprovado pelo parecer CNE/CES nº 492/2001 permite a percepção desse processo” (RICCI, 2003, p. 91) -, bem como à dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado.

Este aspecto - a maneira como os cursos de História absorveram, interpretaram e adaptaram sua estrutura curricular às novas exigências federais -, é

de significativa importância para esta pesquisa na medida em que revela intenções, peculiaridades, sugerindo a persistência ou tentativas inusitadas para superação entre a dicotomia entre licenciatura e bacharelado (RICCI, 2003, p. 110).

A pesquisadora traz a experiência da UFMG na época, através de entrevistas com ex-alunos - já professores -, especificamente em relação aos que cursaram as disciplinas de Prática de Ensino, Didática e outros correlatos. Em relação à carga horária dessas disciplinas:

A divisão da carga horária de Prática de Ensino parece ter sido, como já foi dito, a questão central no processo de reformulação curricular. Ao ouvir os diferentes depoimentos, sempre essa é a idéia abordada e, de maneira clara, é possível perceber que a formação do professor de História, até esse período, não era um tema pautado pelo departamento de História, na medida em que essa formação se resumia a frequentar as disciplinas pedagógicas oferecidas na Faculdade de Educação (RICCI, 2003, p.116).

O capítulo é repleto de depoimentos e cumpre o proposto, que é o cotejamento com os documentos oficiais, focando a região de Belo Horizonte. Informações detalhadas em gráficos e tabelas revelam, por exemplo, na opinião dos alunos, os autores considerados mais importantes durante o curso de história, como, por exemplo, Karl Marx, Eric Hobsbawn e Jacques Le Goff. Críticas sobre a formação oferecida para a prática em sala de aula são recorrentes.

Por fim, o terceiro capítulo “Fragmentos da formação continuada do professor de História” é onde a autora acompanha a participação de professores de história em atividades de formação continuada. Novamente recorreu à uma variedade de documentos para então delinear as concepções de formação das ações desenvolvidas. O foco do trabalho, nesse capítulo, está nas formações desenvolvidas pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (CAPE) e Centro de Referência do Professor (CERP), que são centros de formação das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Ao início deste capítulo, a autora anuncia:



Nas entrevistas com ex-alunos, professores ou coordenadores dos cursos de História, sempre houve uma constatação da dificuldade de continuidade na relação com os seus ex-alunos. Não há projeto ou proposta institucional do departamento ou curso voltados para o aluno egresso. (RICCI, 2003, p. 207)

Entretanto, destaca algumas iniciativas locais:

É preciso destacar, no entanto, que as instituições desenvolvem, pelo menos formalmente e de maneiras diferenciadas, iniciativas nesse sentido. São exemplos, a criação do Banco de Currículos para Ex- alunos, sob a Coordenação de Estágio Integrado da PUC-Minas; o programa Sempre UFMG; a existência da Associação de Ex-Alunos da Newton Paiva (ASSEANP) e da UNI-BH. (RICCI, 2003, p. 207).

Ricci destaca algumas questões importantes decorrentes de sua minuciosa pesquisa, como o reduzido número de mestres e doutores que até então tinham debruçado-se sobre a temática de “ensino de história” em relação à totalidade de profissionais que atuam em sala de aula. Observa que as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação pesquisados, recentemente incorporaram linhas de pesquisa relacionadas à temática, sugerindo que no futuro uma relevância maior - que se traduza em números - possa se tornar realidade. Porém, anuncia que os programas de pós-graduação não haviam incorporado o conceito de “formação continuada” e as situações dos saberes e práticas de sala de aula, levando à proliferação de ofertas de cursos de curta duração de caráter “pontual e técnico” que dessem conta das demandas surgidas desde os anos 1980:

(...) o debate educacional vivenciado desde os anos 80, suscitou a emergência de temáticas e metodologias de ensino (trabalho coletivo, projetos de trabalho, temas transversais, avaliação diagnóstica, entre tantos outros) que acabaram por gerar um mercado de oferta de cursos de curta duração e claramente dirigidos para a atualização profissional, respondendo a uma lacuna formativa que se relaciona com a desarticulação entre a educa-

ção básica e a universidade. Há uma demanda crescente por esse formato de cursos de curta duração porque as inovações educacionais, via de regra, não alteraram as condições de trabalho do professor de ensino fundamental e médio, mantendo, sob a sua responsabilidade um grande número de turmas, compostas por uma quantidade excessiva de alunos, e um reduzido tempo para planejamento, sistematização, avaliação e elaboração teórica. A tensão entre inovação educacional e precárias condições de trabalho reflexivo impele o professor a buscar soluções pontuais e técnicas - e não estratégicas -, reforçando uma postura reativa e não propositiva (RICCI, 2003, p.214).

Em relação às experiências de formação continuada, analisadas em seu terceiro capítulo, Ricci (2003) destaca a desarticulação com a formação inicial do professorado (de graduação), a característica tecnicista e a desconsideração da experiência do professor de ensino fundamental e médio, excluindo-o da condição de protagonista do processo:

É possível identificar, no conjunto diversificado de iniciativas de formação continuada, uma característica principal: a ausência de articulação entre a graduação (referência inicial da continuidade da formação do profissional), a experiência concreta como professor (referência para a ampliação da pauta de formação na graduação) e os desafios para o papel protagonista do professor na elaboração das inovações educacionais (referência para a implementação das reformas educacionais em curso nos últimos vinte anos). Tal ausência empobrece uma definição estratégica sobre as iniciativas de formação continuada, limitando-as a uma oferta de cursos de atualização ou técnicas de ensino. Dessa forma, reafirma uma cultura de formação profissional instalada no país na medida em que essa desarticulação se reproduz nos cursos de graduação, nos cursos de pós-graduação e programas de formação continuada. Tal constatação é, em parte, fruto da análise da atuação de dois centros de formação de

professores em Belo Horizonte (...) (RICI, 2003, p. 216).

Após uma longa descrição de cada experiência de formação, seus limites, possibilidades, entraves, dados estatísticos, entrevistas com formadores, com professores participantes e depoimentos variados, Ricci sugere a ideia de “espaços intermediários”, ou seja, espaços de articulação entre temáticas da história e temáticas da educação (ensino), diminuindo a distância entre ambas e contribuindo para a formação de um profissional de ensino de história que assuma seu protagonismo, para além de um mero “executor” de programas, diretrizes, políticas públicas:

Ao buscar acompanhar a formação do professor de História foi possível perceber que persistem as fragmentações e a desarticulação. Numa postura mais propositiva, nesse esforço de compreensão, a observação de Antonio Nóvoa sobre a ausência de um espaço intermediário na construção de uma cultura escolar, parece a senha para interpretar as dificuldades de superação de uma cultura de formação do profissional de História, de natureza dicotômica. A dicotomia parece se reafirmar cotidianamente tendo, num pólo, discussões e reflexões que se pautam por temáticas da historiografia e, em outro, questões gerais da educação. Acredito ser possível sugerir a necessidade da construção de espaços articuladores dessas reflexões, que possibilitariam a construção da identidade do profissional de História. A criação do mesmo espaço de formação seria, então, o elo articulador que, além de aproximar a formação universitária da sala de aula de ensino fundamental e médio, possibilitaria a efetiva concretização do papel protagonista do professor de História como elaborador de um projeto pedagógico e educacional. Isolado nos extremos - mero executor de políticas educacionais ou ente abstrato de uma sala de aula idealizada - o professor dificilmente constrói uma identidade social e coletiva da sua profissão, o que, em termos práticos, limita a possibilidade de sua conformação como sujeito (RICCI, 2003, p.279).

O segundo trabalho analisado é de Oliveira (2004) que desenvolveu sua dissertação de mestrado na UFSC, sob orientação da professora doutora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, no programa de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa “Formação de Educadores”, sob o título de *Tornando-se professor de história: aproximações ao processo formativo*. Segundo dados encontrados na Capes (resumo), a temática central da dissertação é focada nos aspectos relevantes na configuração do ensino desenvolvido por professores egressos do curso de História - UFSC. A autora graduou-se em história pela UFSC em 2002. Os principais procedimentos metodológicos de pesquisa consistiram em entrevistas e análises de relatórios de estágio.

O resumo da dissertação anuncia a relação com a FCPH “(...) na perspectiva de refletir sobre a construção destes profissionais em vista da problemática da formação inicial e continuada” (OLIVEIRA, 2004, p.07).

O trabalho propõe o estudo do desenvolvimento das práticas desses profissionais do ensino de história e sua constituição/consolidação como professores, ou seja, como se configura o ensino desenvolvido por eles em seu ofício. Para tanto, a autora entrevista cinco professores egressos do curso de história da instituição.

As principais preocupações da autora vêm à tona nas seguintes questões, norteadoras da pesquisa:

Os conflitos e dilemas observados entre professores são apenas herdados da sua - problemática - formação inicial? Eles emergem somente a partir do contato com a prática de ensino na sala de aula ou se fazem presentes também em outros momentos que envolvem seu ofício, como no próprio planejamento, nas escolhas que fazem para organizar seu ensino? Para além das dicotomias e desarticulações apresentadas entre a formação inicial e as condições da prática, quais outras marcas esses egressos carregam consigo na sua trajetória de constituição como professores de História e que interferem na organização do seu ensino? Afinal, quais aspectos estão envolvidos neste processo de tornar-se professor? (OLIVEIRA, 2004, p. 17).

Para embasar os conceitos-chave da dissertação, “desenvolvimento profissional e saberes”, Oliveira (2004) recorreu a teóricos como Tardif (2002) e Sacristán (1995, 1998):

parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional do professor passa por diferentes fases, e que, em um e em outro momento, a formação inicial e os primeiros anos de carreira deste sujeito deve atender a demandas e lugares diversos que por sua vez requerem a mobilização de diferentes saberes (OLIVEIRA, 2004, p.18).

A autora remonta ao período de seu próprio estágio, lembrando de sua experiência como graduanda. Questiona as relações existentes entre o que se efetiva no estágio de docência com a realidade do “chão de escola”. A questão que parece emergir está relacionada aos limites da formação inicial e ao abismo existente entre a posterior prática profissional do professor de história. Como a profissão não é estática e acompanha as mudanças na área social, do conhecimento, tecnologia, das políticas públicas, institui-se uma problemática para esse profissional que necessita estar se atualizando, donde se situa o campo da formação continuada: na natureza dos problemas enfrentados pelo professorado no seu dia-a-dia.

A concepção de ‘formação do professor de história’ está posta como situação que antecede à graduação, passa por ela, envolve a prática, o convívio social, as situações inerentes ao exercício da profissão, enfim, busca o entendimento através de uma concepção mais ampla e processual do conceito de formação, envolvendo vários elementos, Oliveira (2004) explicita:

De acordo com as leituras realizadas em Tardif (2002), Sacristán (1998), Cunha (2002a) e Lüdke (1996), a prática docente envolve saberes advindos de socializações pré-profissionais, sinalizando que os sujeitos investigados constituem-se como professores ao longo de um processo que não se desvincula de sua trajetória pessoal e profissional, que remonta à socialização anterior à formação inicial. Deste modo, a formação do professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação inicial e faz parte de um processo que é contínuo, que se prolonga ao longo da carreira desses

sujeitos, daí a necessidade de se trabalhar a influência das suas trajetórias em suas atividades de ensino (OLIVEIRA, 2004, p. 21).

A problemática da formação inicial e do posterior exercício da profissão é explorada pela autora, lembrando que as últimas décadas trazem avanços e discussões, ou seja, a temática vem sendo discutida e, a contribuição da ANPUH é citada, bem como de alguns autores que se preocupam em discutir e compreender a prática de ensino da disciplina, entretanto o campo de respostas - se é que elas existem - ainda é um tanto nebuloso, e, segundo a autora, o único consenso é da questão do “choque de realidade” naqueles que entram para o mercado de trabalho:

Respeitando-se os momentos históricos diferentes em que foram e são constatados vários problemas na formação inicial de professores de História, o que se observa é o consenso e a permanência acerca de um choque de realidade, entre a formação acadêmica e a realidade da prática de ensino nas escolas, como apregoam alguns autores (LÜDKE, 1996; MARCELO, 1998; TARDIF, 2002). Tal processo se evidencia não só durante o estágio curricular de ensino, mas também nos primeiros anos da carreira do professor iniciante, como aponta a literatura (TARDIF, 2002; BORGES, 2002; FONSECA, 2001; SACRISTÁN, 1998; LÜDKE, 1996; PIMENTA, 1995; BALDIN, 1989; FENELÓN, 1983; NADAI, 1988). Certamente os professores sabem alguma coisa sobre os processos pedagógicos e, conhecimentos que adquirem principalmente na formação inicial, porém tais informações, transformam-se em um problema quando os professores iniciantes devem atuar em sala de aula (TARDIF, 2002) (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

A conceituação de “saberes docentes” é embasada em Tardif (2002) de forma ampliada, levando em conta as várias esferas que envolvem a trajetória do profissional de ensino de história. Essas esferas, que transpassam a formação inicial, constituem os saberes da formação profissional, os quais “(...)se referem às concepções sobre atividades educativas, dimensionadas por Fonseca (2001)” (OLIVEIRA, 2004, p.35), aos saberes do campo da história, aos saberes curriculares e aos

saberes da experiência, inclusive levando em conta o percurso escolar, familiar e social do professor (pré-profissional).

Tal conceituação foi necessária, segundo a autora, na medida em que se trabalhou com entrevistas direcionadas a professores de história:

E, de fato, foi o que se observou nas entrevistas da presente pesquisa. Embora as fontes de conhecimentos ou o que dá suporte aos entrevistados para organizar seus ensinamentos estejam imbricados de uma forma ou de outra nos saberes de base da formação inicial, outros fatores estão presentes quando o professor vai planejar e selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (OLIVEIRA, 2004, p. 39).

Como anunciado no resumo, os relatórios de estágio dos docentes também foram materiais de análise. Esse procedimento permitiu uma comparação entre o recorte histórico correspondente à graduação e outro posterior, referente ao exercício profissional, contemplado nas entrevistas. Como resultado, Oliveira (2004) percebeu um caráter mais descritivo nos relatórios. Tal procedimento está alinhado à concepção de formação da autora, formação entendida num contexto ampliado, compreendendo os vários momentos da vida do estudante/futuro professor:

Os relatórios de estágio se constituíram em fontes relevantes para a pesquisa, pois contêm descrições pertencentes a um determinado momento histórico e foram produzidos em circunstâncias bastante específicas. Informa sobre o cotidiano dos egressos na condição de estagiários, tal como eles o delineiam, apresentam algumas discussões sobre o contato deles com o estágio curricular de ensino, expõem problemáticas e revelam pistas importantes sobre o contexto da formação desses professores (OLIVEIRA, 2004, p. 42).

Após isso, a autora faz considerações sobre o seu momento do estágio, suas dificuldades, inclusive relacionadas ao local estipulado para tal, o Colégio de Aplicação da UFSC, pelo seu público à época, que, segundo a autora, infringia certo “medo” ou receio aos estagiários, por considerarem o público do colégio como de caráter mais crítico, já que

por ser uma escola situada no interior da universidade, seus educandos poderiam levantar questionamentos que fossem constrangedores.

A segunda etapa da dissertação consiste na sequência natural do profissional de ensino de história: o ingresso no mercado de trabalho e todas as implicações deste momento inicial. Segue, então, com base nas entrevistas, uma descrição detalhada desse período de transição entre o fim da graduação e o início da carreira profissional como docente. As descrições buscam contemplar várias nuances da vida dos entrevistados, em várias dimensões, com recursos de citações dos próprios professores entrevistados. São textos muito ricos oriundos das impressões que ficaram registradas na memória dos entrevistados - inclusive alguns emocionantes - configurando um amplo material para análise, trazendo considerações sobre as condições materiais de trabalho, relações no interior das unidades escolares, aspirações e decepções, relações que configuram a docência, como carga de trabalho, a condição sócio econômica dos educandos, o compromisso político e a vontade de transformação social via educação.

Com os textos e questões trazidos à tona por Oliveira (2004), foi praticamente impossível não perceber algum grau de identificação de minha parte, apesar de minha busca em manter “certo distanciamento necessário” devido à minha condição de pesquisador.

Em suas conclusões a respeito do processo de entrevistas, acrescenta:

Conquanto as entrevistas não tivessem a finalidade de inquirir se os interlocutores se identificavam ou não com a profissão, o que se pôde perceber é que todos se mostraram satisfeitos com ela e se identificaram como professores (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

Similaridades nos discursos foram encontradas, frisando-se que se tratava de egressos de uma mesma turma, dentre os quais algumas foram selecionadas:

As entrevistas realizadas, com foco na formação e no começo da atuação como professores, em que se descreveu as condições diversas de trabalho, apresentou, por vezes, informações com algumas similaridades, pois todos iniciaram sua atuação em escolas públicas, fizeram sua graduação na mesma turma, tendo, contudo, esse percurso ocorrido em diferentes etapas da vida de cada um. Os



egressos possuem histórias distintas, produzidas em meio a relações e condições muito diversas, gerando comportamentos e reações diferentes diante dos problemas e das dificuldades com que se confrontam em suas práticas, e é nesse movimento que é possível percebê-los no processo contínuo de “tornar-se professor” (OLIVEIRA, 2004, p. 61).

O “tornar-se professor”, como escreveu a autora, era a preocupação de todos os egressos entrevistados. A maioria buscou, inclusive, suas inserções no mercado, antes do término do curso, predominantemente em instituições públicas. Os fatores que os levaram a esse tipo de atitude, segundo Oliveira (2004), estavam na necessidade de ter “experiência” para que ao fim do curso isso auxiliasse na conquista do primeiro emprego, atendendo assim às exigências do mercado. Cumprida essa primeira exigência mercadológica e avançando para outro nível, de alguma estabilidade, a autora observou uma percepção por parte dos professores entrevistados, qual seja, a de que a profissão - professor envolvia outras atividades além do ensino:

Deste modo, a análise dos dados faz concluir que a jornada de trabalho se constitui não só com a permanência em classe por parte dos professores, mas exige o engajamento em várias outras atividades na instituição e fora dela, as quais são remuneradas ou não, que podem trazer outros ganhos, principalmente na escola particular, segundo os relatos dos entrevistados que ali atuam. Outros exemplos, como o reconhecimento de seus pares, uma maior valorização dentro da instituição e a satisfação em perceber a melhora da aprendizagem dos alunos, são conquistas, segundo os relatos, que, por vezes, refletem-se numa melhora da remuneração (OLIVEIRA, 2004, p.64).

Quando, no texto, Oliveira (2004) retrocedeu no aspecto temporal da formação dos entrevistados e voltou a analisar a relação - recorrendo às entrevistas - entre a formação inicial (graduação) dos professores e seu exercício profissional tornou-se notória as críticas tecidas em relação à distância entre aquilo que se aprendeu e, por consequência, o olhar da academia sobre o “tornar-se professor”, e a condição efetiva de “tornar-se professor”.

Trata-se do distanciamento apontado pelos egressos, existente entre a teoria e a prática (de ensino), entretanto Oliveira (2004) reitera:

Assim, por mais longo o tempo destinado à prática de ensino no interior dos cursos de formação inicial de professores, ela nunca se equivalerá ou poderá “antecipar” o fazer docente do mundo do trabalho profissional em Educação. Pode-se dizer que no estágio chega-se próximo ao que o futuro professor irá enfrentar mais adiante, como um momento para experimentação, para trazer à tona algumas crenças e pré-concepções sobre o ensino escolar e promover a compreensão da prática social complexa (OLIVEIRA, 2004, p. 82).

Na sequência, com base nas leituras de Sacristán (1995,1998) e Zabala (1994), Oliveira (2004) recorre ao conceito de “dilema” para situar as dificuldades da docência e a necessidade constante de tomada de decisão dos professores, considerando esses momentos como espaços para a aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, pensar a prática de forma crítica pode ser o caminho para superação de parte das dificuldades encontradas.

Todavia, o paradigma mercadológico faz-se presente, cobrando do profissional uma constante atualização, visando uma maior produtividade que se traduz na aprovação dos educandos. A autora aponta um dos aspectos dessa pressão de mercado que se encontra também nas escolas particulares, quando sua política constitui-se de busca desenfreada pela aprovação de seus educandos nos vestibulares.

Buscando uma reflexão em Hargreaves (2001), Oliveira (2004) esclarece quão ilusório esse discurso de qualidade total e “eficiência” pode representar na formação/carreira docente:

O reconhecimento dessa demanda leva os professores cada vez mais à busca de atualização e aperfeiçoamento com o objetivo de alcançar o padrão de “qualidade”. Para Hargreaves (2001), eles são vítimas: as escolas e a sociedade pedem a eles que construam um novo tipo de profissionalismo, para atender as demandas da sociedade de informação, nessa busca, “caíram na armadilha de fazer mais para ganhar menos” (HARGREAVES, 2001, p. 17). O prestígio e a estabilidade no emprego está na dependência e é condicionado por

esta meta, que faz esses profissionais buscar por uma formação continuada que atenda a esses objetivos. Ao final, trabalham tanto quanto os professores da rede pública e não ganham tão diferentemente deles se considerar o tempo que se dedicam ao trabalho diário e o quanto têm de bancar os cursos que fazem (OLIVEIRA, 2004, p. 91).

O professor é pressionado a atender tais demandas da sociedade - regida pelo modo de produção capitalista -, acumulando tarefas e sendo responsabilizado ou pressionado de forma velada a resolver as mazelas sociais impostas pelo sistema. Nesse contexto, encontra-se a questão da formação continuada, dos cursos de especialização, dentre outras modalidades de formação.

Um componente interessante citado pela autora é a comparação entre as “demandas” da escola particular e da pública, fator que afeta diretamente os docentes (OLIVEIRA, 2004, p.97). Enquanto a primeira busca uma diminuição da evasão escolar, a segunda, preocupa-se com a concorrência, ou seja, com a possibilidade de seus educandos buscarem matrícula em outra instituição privada concorrente. Impõe-se, então, o papel da escola como condicionante das necessidades de aperfeiçoamento profissional dos professores:

Em resumo, a investigação realizada e a análise dos dados revelam o quanto os condicionantes da prática, sobre os professores recém-chegados, podem diferenciar-se conforme a cultura da escola e o quanto isso lhes “propõe” uma interpretação do fazer docente, em face do que eles realizarão as suas “sínteses” - mesmo que provisórias - sobre o ser professor (OLIVEIRA, 2004, p. 115).

Oliveira (2004) conclui sua pesquisa alertando para a necessidade de se considerar os dilemas, dificuldades e experiências dos professores no exercício de sua profissão, não diminuindo os saberes relacionados à história, porém atribuindo um melhor tratamento na questão da prática de ensino:

Este trabalho defende, pois, que as teorias sobre as disciplinas de referência à História não são irrelevantes e, na condição de ex-aluna do Curso de História da UFSC, mediante à pesquisa sobre tor-

nar-se professor de História, afirma-se que há necessidade de que os cursos de formação inicial considerem e problematizem os dilemas, os saberes e as experiências dos professores atuais e futuros professores como elementos constitutivos de suas práticas (OLIVEIRA, 2004, p. 126).

O terceiro trabalho, a dissertação de mestrado de Pompeu (2005), defendida da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), recebeu orientação da professora doutora Vera Lucia Saborangi de Rossi, tendo sido desenvolvida no programa de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação” É intitulado *História, políticas e projetos: formação continuada de professores de história (Estado de São Paulo PEC 96/98)*. Segundo dados do resumo encontrado na Capes a temática central da dissertação é focada no Programa de Educação Continuada (PEC) implementado pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. O autor é graduado em história desde 1998 e propõe uma análise histórico-sociológica do programa citado.

O resumo da dissertação anuncia que:

Este estudo tem por objeto a análise histórico-sociológica do programa de educação continuada (PEC) em suas relações com a formação continuada dos professores de história da Rede Pública Estadual do ABC Paulista (Pólo 5), que participaram das ações promovidas pela escola da Vila, que foi uma das instituições contratadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - SEE SP para a implementação do PEC. Este programa, implementado entre 1996 - 1998 foi concebido em 1995, após as alterações realizadas no espaço do Projeto de Inovações no ensino Básico (Ieb). O Pec foi o primeiro programa a ser implementado pela See-sp, após a aprovação da Nova LDB de 1996.<sup>29</sup>

Já nas primeiras páginas da dissertação fica claro o caráter crítico e questionador do autor, principalmente no tocante às relações empreendidas entre o programa de formação estudado e sua forma de financiamento (internacional), resultando no desvelamento da sua matriz teórica,

---

<sup>29</sup> Fonte: Plataforma Capes, acesso em 14/04/2013.

de caráter “conformador”. A Escola da Vila, objeto da pesquisa do autor é uma instituição privada com experiência em capacitação. Ela é uma dentre tantas instituições que fizeram parte do PEC. Pompeu (2005) ateve-se às ações desta instituição.

Para explicar o direcionamento ideológico do Programa, o autor recorreu à Estevão (2001):

O PEC, porém, ao mesmo tempo em que implementou ações que buscavam melhorar o desempenho dos professores, corroborou para a transformação da escola por meio da implementação de uma concepção de educação continuada, que passou a atender à lógica da valorização da formação articulada à valorização da gestão de recursos humanos. Assim, as ações propostas da educação continuada estavam sendo concebidas de forma estratégica, pois apontavam para a valorização do capital humano, mas na prática não passavam de uma mera maneira de ajustamento do sujeito ao seu local de trabalho (Estevão, 2001) (POMPEU, 2005, p. 4).

Pompeu identificou-se como capacitador contratado da Escola da Vila e foi a partir de sua prática como tal que as inquietações surgiram, caracterizando a gênese da dissertação:

Nessa procura, percebi a necessidade de identificar o referencial teórico que orientou a concepção do PEC e a sua implementação, tendo em vista que há diferentes referenciais teóricos, com diferentes intenções políticas e pedagógicas (POMPEU, 2005, p. 5).

Compreendendo que o ideário neoliberal está atrelado ao “vocabulário” das diretrizes do PEC citado, no sentido de determinados termos eclipsarem concepções ligadas ao capital, portanto, exigindo um esforço para interpretação deste vocabulário:

Os termos de aparência técnica, como por exemplo, no caso deste trabalho, noções de competência, qualificação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação conti-

nuada, funcionam como armadilhas, de ordem política, que na verdade condensam modelos da organização social e econômica neoliberal (POM-PEU, 2005, p. 5-6).

As principais preocupações do autor vêm à tona nas seguintes questões, norteadoras da pesquisa:

Até que ponto os professores participantes tinham conhecimento das diretrizes políticas priorizadas pelo PEC? Quais os interesses das instituições financeiras internacionais em financiar a autonomia e a educação continuada de professores de História em um país em desenvolvimento? A educação continuada oferecida contribuiu para a formação intelectual dos professores e para a reformulação das práticas cotidianas de sala de aula? (POM-PEU, 2005, p. 05).

Com relação aos referenciais teóricos utilizados como subsídio para localizar e interpretar as contradições existentes nas várias instâncias do PEC, Pompeu (2005) busca em Marin (1995) as ambiguidades dos termos, bem como concepções relacionadas à educação continuada; em Estevão (2001), as concepções de formação; em Freitas (2002), as políticas de formação de professores no Brasil; em Ferretti (2004), o conceito de qualificação profissional; em Le Goff (2003), o conceito de documento como fonte a ser explorada; em Noronha (2002), as categorias históricas; em Ciavatta (2001), a compreensão da realidade histórica; em Thompson (2001), o conceito de contradição e; finalmente, em Chauí (1996), reflexões acerca dos direitos políticos e culturais.

Após passar brevemente pelos conceitos e concepções citadas acima, Pompeu (2005) anuncia os objetivos de seu trabalho para depois desenvolver os três capítulos de sua dissertação:

Os objetivos principais deste trabalho são: analisar a relação entre as instituições públicas e privadas na implementação de políticas públicas sociais na área da educação, especificamente no que se refere à educação continuada; analisar o processo de concepção, implementação e avaliação do Programa de Educação Continuada (PEC) 1996-98 no estado de São Paulo no que se refere às peculiaridades da capacitação dos professores de Histó-

ria da rede pública estadual das cidades que compõem o ABC paulista, assim como de Diadema, Mauá e Ribeirão Pires (pólo 5), e fazer o levantamento e a disponibilização aos futuros estudantes e pesquisadores de fontes documentais. (POMPEU, 2005, p.150)

O primeiro capítulo “Financiamento externo e educação brasileira”, situa o PEC como parte integrante de um amplo projeto de inovações no ensino básico, gestado na década de 1980 e implantado no início da década seguinte, atrelado ao contexto neoliberal:

Nesse período, as relações do Brasil com os organismos de financiamento internacional estavam passando por uma nova ordenação, uma vez que as diretrizes neoliberais passaram a predominar nas relações internacionais (POMPEU, 2005, p. 19).

Recorre à construção de uma retrospectiva história sobre as origens do neoliberalismo, suas bases e teóricos, a partir do contexto do liberalismo, chegando até as conexões existentes entre a política neoliberal e a educação brasileira, especialmente no que tange ao Banco Mundial (BM) e sua “cooperação técnica-financeira”. Para clarificar essa conexão em parte, o autor recorre à teoria do capital humano:

(...) que expressava o valor econômico da educação, a partir da década de 1970, fez com que os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais passassem a conceber a educação como parte intrínseca dos projetos de desenvolvimento econômico (POMPEU, 2005, p. 22).

A educação pública passa, então, a ser entendida como mercadoria, portanto, direcionada aos interesses do mercado e de desenvolvimento econômico das nações.

No segundo capítulo, “Concepção do PEC”, o autor apresenta:

(...) o contexto no qual foi concebido o Projeto de Inovações no Ensino Básico (IEB), as condições do contrato (nº 3375 BR), assim como as duas fases de implementação do projeto. Serão apresentadas, também, as condições que permitiram as

alterações do projeto original e propiciaram a concepção do Programa de Educação Continuada (PEC 1996-98), que, por meio de Instituições Capacitadoras, implementou a formação continuada dos professores de História (POMPEU, 2005, p. 39).

Pompeu (2005), alicerçado em Fonseca (1998), demonstra como se processou a implantação do IEB no Estado de São Paulo, incluindo as metas e ações, no campo da saúde (escolar), infraestrutura, o modo de financiamento, entre outras características. Tal desenvolvimento do trajeto desse projeto resulta no PEC e, por consequência, no tema central de sua dissertação: a formação continuada de professores de história. O processo de implantação foi longo e custou caro aos cofres públicos, com a nomeação de comissões avaliativas, dentre outros gastos, mas a assinatura do projeto não se deu de forma automática:

As negociações para assinatura passaram por três governos estaduais, caso sejam considerados os contatos iniciais no governo Montoro (final de 1984). O relatório de avaliação do staff do BM, produzido em 1991, teve como apoio os relatórios das missões técnicas realizadas em 1989, 1990 e 1991. Esse processo longo e oneroso para o Tomador do empréstimo, segundo Fonseca (1998b), é uma regra do BM. Tendo sido cumprido os trâmites determinados pelo BM, o projeto recebeu parecer favorável e foi assinado em Washington pelo governador Fleury em 1991 (POMPEU, 2005, p. 44).

O autor dedica um subcapítulo à análise das cláusulas do “Contrato de Empréstimo nº 3.375 BR22, celebrado entre o BIRD e o estado de São Paulo, em 4 de outubro de 1991, e dos seus anexos” (POMPEU, 2005, p. 47-48).

Pompeu (2005) aponta para o anexo dois, onde estão concentradas as diretrizes que influenciaram o programa de FCPH. Este anexo continha os objetivos do projeto e as medidas que deveriam ser tomadas para que lograsse êxito:

foram tratadas as ações para a melhoria da qualidade da escola, para a ampliação do ensino na pré-escola, para garantir a saúde na escola, para per-



mitir a avaliação e a divulgação dos resultados obtidos e para o desenvolvimento institucional de um programa de avaliação de aprendizagem (POMPEU, 2005, p. 51).

Após anos de negociações, no governo Covas, foram propostas adaptações no projeto em virtude das mudanças ocorridas nas demandas sociais. Houve um desmembramento do projeto inicial que resultou em duas frentes:

A proposta com as alterações, formulada pelo governo Covas, e que foi rapidamente aceita pelo BM, reorientou o IEB com ações divididas em dois subprojetos: um ligado à saúde e outro ligado à educação (POMPEU, 2005, p. 58).

Pompeu (2005), então, em síntese, esclarece o “subprojeto educação”:

O subprojeto Educação compreendia o fortalecimento institucional, a reorganização do modelo pedagógico, a reorganização da infra-estrutura e da administração e o gerenciamento da rede. Dentre os seus objetivos estavam também a oferta de material pedagógico, a capacitação de professores e quadros técnicos da SEE-SP e municípios e o aumento da participação dos municípios na prestação de serviços educacionais, visando à municipalização da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries. O fortalecimento da capacidade de planejamento da SEE-SP também era previsto; o qual se daria através do cadastramento de escolas, professores, alunos e da informatização das áreas administrativas (POMPEU, 2005, p. 58).

O autor encontrou em Kruppa (2000) e Cortina (2000) subsídios para desenvolver sua análise sobre a política de redução de custos, tanto do BM quanto do governo de São Paulo. Algumas contradições foram reveladas, como a negativa, por parte do governo, de que haviam ocorrido mudanças no projeto original, o qual teria se transformado na própria política educacional vigente naquele momento. Em relação à modalidade de empréstimo, via BM, houve uma alteração da categoria de

“investimento específico” para “empréstimo de ajuste social”, sendo que este último trazia em seu escopo o caráter de diretrizes impositivas.

Inicialmente, o PEC não previa, entre suas ações, capacitações para professores de história, quadro que se altera e é desenvolvido por Pompeu (2005) no terceiro capítulo de sua dissertação. O projeto recebeu do governo do estado a alcunha de “Escola de Cara Nova” e, propunha um “novo modelo de escola”. Segundo o autor, o direcionamento político estava claro:

é possível entender que a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas estava vinculada à capacidade da escola em preparar o indivíduo, através de uma educação permanente, para atender aos novos requisitos da globalização e do consumo (POMPEU, 2005, p. 65).

Pompeu delimita o espaço geográfico onde sua pesquisa foi construída e o objetivo do terceiro capítulo, “Implementação do PEC: Professores de História”:

(...) será apresentada a implementação do PEC de História nas cidades que compunham o pólo 5, realizada entre 1997-98 pela Escola da Vila, através do seu Centro de Estudos. O pólo 5 era composto pelas delegacias de ensino de Mauá, Ribeirão Pires e Diadema, além das cidades que compõem a região do ABC paulista (Santo André, São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo), que concentram grande número de operários e suas famílias, em virtude da forte industrialização da região (POMPEU, 2005, p. 66).

A instituição responsável pelas formações no mencionado pólo 5 foi a “Escola da Vila”, de caráter privado e com experiência em capacitações. Seu direcionamento teórico, segundo o autor, era o construtivismo. Pompeu (2005) explica detalhadamente as características e o modelo de capacitação oferecida aos professores participantes: palestras gerais, onde profissionais de cinco disciplinas participavam conjuntamente, proposição de reflexões sobre temas atuais, reflexões sobre temas específicos e, posteriormente, turmas reunidas por disciplina sob a tutela de um professor capacitador. Este, mediante um determinado método, que incluía a análise de três produções textuais/reflexões de cada capaci-

tando, produzia seu próprio relatório geral que alimentava o banco de dados do subprojeto de capacitação. Os resultados eram discutidos entre a equipe gestora e os capacitadores.

As prioridades estabelecidas eram vinculadas à revisão das práticas pedagógicas tradicionais e a sua análise, de modo a identificar sua influência na questão da evasão e repetência escolar e na formação do aluno crítico (POMPEU, 2005, p.72-73).

Pompeu destaca a resistência existente entre os professores capacitandos, e os capacitadores, que só fez crescer:

Os professores capacitandos, sempre que possível, se afastavam das questões propostas e buscavam discutir questões do dia-a-dia profissional e das suas condições de trabalho, enquanto que os professores capacitadores buscavam orientar a discussão de forma a voltar para as questões planejadas e abordadas na oficina. Embora o processo de construção da confiança entre as turmas de História e seus professores capacitadores tenha ocorrido ao longo dos trabalhos do primeiro módulo, não foi suficientemente forte para romper as resistências às propostas de trabalho. No módulo seguinte as desconfianças em relação aos professores capacitadores e as resistências às propostas de trabalho voltaram a se evidenciar com maior força (POMPEU, 2005, p. 93).

Em relação aos temas impostos pelo projeto, Pompeu (2005) destaca a presença de professores críticos, sendo alguns deles integrantes de sindicatos. Também, foi observada a resistência à obrigatoriedade da entrega da produção escrita dos professores, pois muitos consideravam tal procedimento muito burocrático.

O autor evidencia a “lógica das competências” imprimida ao programa e suas implicações em relação ao desempenho dos profissionais do ensino de história:

Nessa lógica, há responsabilização individual dos professores, tanto pela sua própria formação e pelo seu aprimoramento, quanto pelo sucesso ou

fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Por essa lógica, as autoridades e instituições que implementaram o programa transferem a responsabilidade da melhora do desempenho profissional dos professores da rede pública estadual paulista, da reversão do elevado número de retenções e do abandono escolar, para os professores que, ao participarem das ações programadas, seriam capazes de adquirir as competências necessárias (POMPEU, 2005, p. 95).

Dentro desta lógica do programa não é considerada a carga excessiva de trabalho do professor e a sobrecarga derivada de mais atividades, muitas delas paralelas aos momentos de muito trabalho nas escolas, como, por exemplo, as provas finais.

Ao final do ciclo da capacitação, analisando as impressões textuais de alguns professores, Pompeu (2005) observou que o discurso neoliberal, via competências e responsabilização dos profissionais, pelo sucesso ou insucesso de seu trabalho, foi, de certa forma, absorvido pelos próprios profissionais. O exemplo que salta aos olhos é o uso do conceito de “criatividade”:

Importante perceber os termos criatividade, prática, fazer fazendo, produtividade, eficiência e reciclagem, usados nas falas dos professores capacitandos de História. A criatividade, uma característica pessoal, torna-se um elemento importante para conseguir realizar vários trabalhos simultâneos ou mesmo ser capaz de resolver eventuais problemas ou situações que venham se apresentar no dia-a-dia e que não podem ser previstos. A questão da prática e do “aprender fazer fazendo” indicam, entre outras possibilidades, uma desvalorização da teoria e a supervalorização do domínio de instrumentos e técnicas para se atingir a produtividade e a eficiência solicitadas pelo mercado. O processo de reciclagem pessoal indica a percepção da necessidade do constante aprimoramento intelectual, mas não de maneira a contribuir com sua qualificação social, mas sim como forma de manutenção da empregabilidade (POMPEU, 2005, p. 99).

Nas falas dos professores que não aprovaram o programa de capacitação, o autor identificou críticas ao PEC, entretanto, não no sentido do direcionamento proposto pelo programa, mas pela constatação - na percepção dos capacitandos - de que as atividades não cumpriram a função de resolução dos problemas de caráter prático em sala de aula, o que demonstra - na visão de Pompeu (2005) -, uma possível desqualificação da teoria e supervalorização de um pseudo-receituário de ações didáticas, o que, de certa forma, acaba por corroborar com a lógica implantada mesmo esta sendo criticada.

Pompeu (2005) conclui:

Ao encerrar a avaliação do PEC é possível indicar que o programa, que teve por objetivo capacitar os professores transformando suas práticas, buscou possibilitar a implementação do “novo modelo de escola”, a “Escola de Cara Nova”, no qual caberia aos professores a responsabilidade por assegurar acesso, permanência e aprendizagem bem-sucedida e a reversão do quadro de fracasso escolar. O processo que se instalou obedeceu às orientações gerais das políticas educacionais neoliberais, baseadas na lógica das competências. Nesta lógica, a formação profissional do professor fica reduzida ao saber fazer, seguindo parâmetros similares aos que são usados para a formação dos trabalhadores nas empresas. Contudo, o trabalho do professor ocorre num contexto muito particular, a escola pública, e por isso a situação do professor é muito mais específica, não bastando o saber fazer, uma vez que existe um conjunto de relações ricas e complexas que devem ser levadas em conta para a capacitação desse profissional, mas sim visando a sua qualificação profissional como relação social (POMPEU, 2005, p. 102).

No quarto trabalho analisado, Bom Jesus (2006) desenvolveu sua dissertação de mestrado sob a orientação da professora doutora Regina Helena Silva Simões, na Universidade Federal do Espírito Santo, no programa de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Seu título é *Formação continuada de professores e ensino-aprendizagem de História: contribuições em pedra e cal*.

O resumo encontrado na Capes indica que a temática central da dissertação está relacionada à questão do patrimônio arquitetônico no processo de ensino e aprendizagem de história e à contribuição das ações de formação continuada. O autor é graduado em história. O principal procedimento metodológico de pesquisa - segundo o resumo - foi a observação da prática escolar, embora durante a leitura da dissertação foi observado o uso de entrevistas, pesquisa e análise de documentos e a observação dos encontros de formação continuada.

O resumo da dissertação anuncia que:

Trata-se de pesquisa sobre a apropriação do patrimônio arquitetônico no processo de ensino-aprendizagem de História no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória e da contribuição das ações de formação continuada para essa apropriação. Para isso elaborou-se uma síntese da trajetória da política de preservação de bens culturais no Brasil; propôs-se o ensino-aprendizagem de História a partir de uma perspectiva emancipatória, que balizaria a apropriação do patrimônio, vista como direito cultural do cidadão.<sup>30</sup>

A origem do trabalho se processa a partir da experiência do então aluno do curso de história que tem a oportunidade de exercer a função de monitor no Palácio Anchieta, entre os anos de 1999 e 2003. Observando as visitas das escolas ao local, Bom Jesus (2006) passa a refletir sobre a viabilidade da apropriação do patrimônio cultural local como fonte e objeto à pesquisa e ensino de história.

Com finalidade de compreender a relação teoria/prática, o trabalho propõe o estudo da relação entre a formação continuada e o patrimônio histórico cultural, tendo como aporte as impressões de dez professores, dentre eles o responsável pelas formações oferecidas na área de história.

Hobsbawn (1997) e Pecaue (1990) aparecem como referenciais teóricos relacionados ao conceito de utilização do passado na autodefinição dos povos e nações.

Após uma retrospectiva histórica ampla, Bom Jesus (2006) concentrou seu estudo no caso brasileiro, destacando o governo Vargas e a Semana de Arte Moderna - de 1922 - como momentos fundantes da

---

<sup>30</sup> Fonte: Plataforma Capes. Acesso em 14/04/2013.

preocupação institucional e social em relação à preservação do patrimônio histórico e cultural:

(...) na Semana de Arte Moderna apareceram nomes que desempenhariam papel de destaque na política cultural brasileira a partir da Era Vargas, quando se iniciou a política federal de preservação dos bens culturais no Brasil, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)<sup>31</sup>” (BOM JESUS, 2006, p. 33)

Bom Jesus (2006) alerta para a relação entre os quadros de funcionários do SPHAN, que foram preenchidos por intelectuais pertencentes à elite brasileira, e o reflexo disto na política de tombamento empreendida desde então. Desde sua fundação até os dias atuais, as atribuições do Instituto praticamente não foram alteradas.

Fonseca (1997) forneceu ao autor os subsídios para a compreensão da trajetória histórica do IPHAN, evidenciando as várias fases da “política de preservação no Brasil”. Em 1967 foi criado o Conselho Estadual de Cultura do Espírito Santo (CEC) e, segundo o autor, com forte concepção tradicional da história:

Tal como ocorrera com o IPHAN, o CEC, responsável por vários tombamentos no Espírito Santo, manifesta uma concepção tradicional de História, apegando-se a fatos e personagens (BOM JESUS, 2006, p. 50).

No capítulo terceiro, intitulado “Ensino-Aprendizagem de História e Patrimônio Cultural”, Bom Jesus (2006) discute a trajetória do ensino de história no Brasil, destacando a Era Vargas, o regime militar e a redemocratização:

Com a redemocratização ocorreu o declínio do discurso nacionalista e dos esforços para a construção de uma identidade nacional comum. Nesse período ocorre também um esforço para renovação do ensino-aprendizagem de História, que teve seu conteúdo esvaziado durante o Regime Militar com a implantação dos Estudos Sociais substituindo as disciplinas de História e Geografi-

---

<sup>31</sup> Atualmente IPHAN: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

a. As propostas do período acenavam para um ensino que promovesse uma análise crítica da sociedade (BOM JESUS, 2006, p. 57)

Recorrendo às bases conceituais que permeiam as *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de História no Município de Vitória* (Vitória, 2004) e compreendendo a identidade, a cidadania e a cultura, o autor ressalta que o documento buscou corrigir alguns dos erros institucionais nacionais ocorridos ao longo dos anos em relação ao ensino-aprendizagem de história. Nesse sentido, o documento traz à tona a história para além dos heróis oficiais, ou seja, não somente uma história voltada aos interesses do Estado, mas, que também contempla o universo cultural dos sujeitos:

As questões referentes a identidade, cidadania e cultura (atreladas a questão nacional) estão presentes no ensino-aprendizagem de História desde a sua efetivação no século XIX, embora sua abordagem tenha sempre propagado a perspectiva governamental. Não se está questionando a relevância e a legitimidade do passado institucional e de seus agentes, mas atentando-se para a necessidade de situar os conteúdos ensinados a esse respeito em seu contexto cultural e afirmar que diversos outros agentes históricos existiram além daqueles privilegiados pelo ensino-aprendizagem de História (BOM JESUS, 2006, p. 58).

O autor trabalha com a perspectiva de “ensino emancipatório”, no sentido de que o aluno é instrumentalizado para perceber as contradições do seu tempo com base na análise das contradições da história. Segundo Bom Jesus (2006), isso está relacionado mais com a abordagem do que necessariamente com os conteúdos. O autor utilizado para embasar a construção deste conceito na dissertação de Bom Jesus (2006) foi Cabrini (2000).

Algumas considerações sobre a perspectiva de ensino emancipatório, segundo Bom Jesus enfatizam que:

Para a construção dessa perspectiva, impõe-se a necessidade de pensar as transformações mais do que conhecer a sequência cronológica dos fatos. O tempo cronológico é importante não como uma li-



nha ao longo do qual estão dispostos os fatos, mas como referencia para pensar as transformações e a ação de diferentes agentes históricos na modificação do objeto de estudo. (...) Iniciar a abordagem de um conteúdo a partir da realidade do aluno facilita o conhecimento do objeto de estudo, assim como facilita a compreensão de suas variações em outros espaços/tempos, pois assim o aluno tem a experiência do espaço/tempo ao qual pertence para se situar. Se ele conhecer os movimentos e as contradições do objeto de estudo no espaço/tempo em que vive, torna-se mais fácil compreender esses movimentos e contradições em outros lugares e em outros tempos (BOM JESUS, 2006, p. 65-66).

Os conceitos de semióforo<sup>32</sup> e tradição inventada aparecem no texto, respectivamente baseados em Chauí (2000) e Hobsbawn (2002). Bom Jesus (2006) destaca o papel do ensino de história no desenvolvimento de uma consciência capaz de questionar, colocar em perspectiva histórica, analisar os motivos, o tempo histórico, os “ícones” do patrimônio histórico de seu estado. Cita o exemplo de uma determinada antiga igreja local, onde os visitantes, em sua maioria turistas, recebem “informações” superficiais, sem uma perspectiva crítica de, por exemplo, analisar historicamente o papel da Igreja naquele momento de construção e sob quais condições de existência o povo fora submetido. Na perspectiva emancipatória de ensino, essas questões viriam à tona, possibilitando aos educandos um poder maior de questionamento acerca dos elementos da tradição inventada, legitimadora de discursos e ações.

Segundo o autor, a perspectiva via História cultural pode auxiliar nesse processo de resignificação:

---

<sup>32</sup> Bom Jesus (2006, p. 73), citando CHAUI (2000, p.12), explica o conceito de semióforo: “Um semióforo é, pois um acontecimento, um animal, um objeto, uma pessoa ou uma instituição retirados do circuito do uso ou sem utilidade direta e imediata na vida cotidiana porque são coisas providas de significação ou de valor simbólico, capazes de relacionar o visível e o invisível, seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado (um espaço além de todo espaço) ou o passado ou o futuro distantes (um tempo sem tempo ou eternidade), e expostos a visibilidade, pois é nessa exposição que realizam sua significação e sua existência. E um objeto de celebração por meio de cultos religiosos, peregrinações a lugares santos, representações teatrais de feitos heróicos, comícios e passeatas em datas públicas festivas, monumentos; e seu lugar deve ser publico: lugares santos (montanhas, rios, lagos, cidades), templos, museus, bibliotecas, teatros, cinemas, campos esportivos, pragas e jardins, enfim, locais onde toda a sociedade possa comunicar-se celebrando algo comum a todos e que conserva e assegura o sentimento de comunhão e de unidade (CHAUI, 2000, p. 12).

Propõe-se, portanto, que o ensino-aprendizagem de História contribua para a promoção e exercício da cidadania cultural, apropriando-se do patrimônio com um novo olhar, diferente daquele que vem se perpetuando desde a sua fundação. Pretende-se que esse olhar contribua para novas visões acerca do patrimônio e da História que o legitima. Para isso, a perspectiva da História cultural pode se constituir numa via profícua (...) (BOM JESUS, 2006, p. 79).

Com base em Pesavento (2005) e Burke (2005), Bom Jesus (2006) coloca a História cultural em situação privilegiada frente às outras correntes de estudo da história, tais como o positivismo, os *Annales*<sup>33</sup> ou o Marxismo. Reitera que a perspectiva Histórico cultural pode dar conta de novas demandas e trabalhar a história de baixo para cima. Portanto, fica clara sua posição teórica e a preferência pela chamada História cultural como instrumento facilitador do ensino e aprendizagem, relacionado ao patrimônio histórico e à formação de professores com vistas a uma melhor abordagem didática.

A escola escolhida pelo autor para desenvolvimento de sua pesquisa situa-se no centro de Vitória, sendo um imóvel tombado. Em seu entorno existem muitos outros bens tombados. Esta unidade escolar desenvolvera e estava retomando um projeto de valorização do patrimônio histórico intitulado “Projeto Patrimônio Histórico e Cidadania”, e o autor foi convidado a integrá-lo.

Abordando a questão dos estudos e concepções acerca da temática da formação continuada de professores, Bom Jesus (2006) cita vários autores, divididos em dois grupos, e, por fim, opta por aqueles que - segundo o autor:

---

<sup>33</sup> A escola dos Annales, segundo o Dicionário Básico de Filosofia: “Também chamada de Nova História, a escola dos Anais é um movimento que, pretendendo ir além da visão positivista dos historiadores que vêem a história como crônica de acontecimentos, tem como objetivo renovar e ampliar o quadro das pesquisas históricas. Fundada na França por Lucien Febvre e Marc Bloch (1929), em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, essa corrente de pensamento abre o campo da história para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas. Substitui o tempo breve da história dos acontecimentos pela longa duração, capaz de tornar inteligíveis os fatos de civilização ou as “mentalidades”. Rompendo com a compartimentação estanque das disciplinas sociais (história, sociologia, psicologia, economia, geografia humana etc.), privilegia, em suas investigações, os métodos pluridisciplinares” (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2008, p. 11 e 12).

apóiam-se em teóricos tais como Castoriadis, Giroux, McLaren e Apple. Esse grupo apresenta propostas de formação ricas e abrangentes. Suas leituras estão baseadas no pressuposto emancipatório-político ou crítico-dialético (BOM JESUS, 2006, p.120).

Entre os autores integrantes desse “grupo” acima citado encontrei André (1994), Nóvoa (1992), Chakur (1995), Darsie e Carvalho (1996), Demo (1992) e Gatti (1992).

Bom Jesus (2006) observou, junto ao setor de formação continuada da SME de Vitória, que não existiam documentos norteadores das ações locais de formação, concluindo que:

(...) a formação continuada no município de Vitória, apesar do entendimento explicitado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - História aproxima-se da concepção clássica (...) (2006, p. 128).

Além disso, conclui que, em virtude de ter acompanhado atividades na escola, percebeu que na prática a teoria não se efetivava.

No momento das análises sobre as formações continuadas na área de história, oferecidas pela SME, o autor utilizou como subsídio teórico Nóvoa (1992) e as entrevistas realizadas com professores, as quais evidenciaram descontentamentos, críticas ao modelo de formação, fosse ele oferecido pelo setor de capacitação ou, por terceiros.

Observou-se também, com base nas matrizes teóricas utilizadas pelo autor que a escola não tinha papel central no processo de formação de professores:

A escola - reconhecemos em consonância com os autores visitados - deveria se constituir no locus privilegiado para a formação continuada. Entretanto, verificamos que no SME isso ainda não ocorre. Os encontros organizados por área prevalecem como espaço privilegiado da formação continuada. Desses encontros participam somente os professores de cada área, não estando neles presentes pedagogos, coordenadores e diretores de escola (BOM JESUS, 2006, p. 131).

A ausência de uma parcela do corpo funcional das escolas nas formações, tais como pedagogos, coordenadores e diretores, direcionando-as apenas aos professores da área, demonstraram o caráter unilateral e excludente das formações, desconsiderando os profissionais que assessoram o trabalho docente nas unidades escolares.

O autor manifesta seu ideal de formação - da escola como *locus* - voltado ao patrimônio histórico:

Por outro lado, a constituição da escola como *lôcus* dessa formação permitiria a participação de todos os profissionais que nela atuam, discutindo problemas específicos da escola com todos os seus profissionais presentes. No caso da "Escola do Patrimônio", por exemplo, que se interessa pelo desenvolvimento do projeto Patrimônio Histórico e Cidadania, tal recurso (constituição da escola como *lôcus* da formação continuada) permitiria o estudo de questões atinentes ao patrimônio cultural com a equipe de profissionais da escola e visando aos seus objetivos (BOM JESUS, 2006, p. 132).

Em relação à educação patrimonial em Vitória, Bom Jesus (2006) afirma:

(...) essas ações se restringiram as atividades desenvolvidas no projeto "Descobrimos os tesouros da nossa Ilha", realizado em parceria entre o SME e a SEDEC, através do Departamento de Turismo (BOM JESUS, 2006, p. 135).

Bom Jesus (2006) manifestou críticas a respeito deste projeto, justamente pela utilização de materiais prontos, que foram construídos fora do âmbito escolar:

(...) a apropriação do patrimônio parecera artificial, sem que tenha partido de iniciativas da escola - e obviamente - dos professores, mas do sistema, de cunho neoliberal, que como vimos no objetivo do projeto "Descobrimos os tesouros da nossa Ilha", enfatiza em primeiro lugar não a educação, mas a geração de emprego e renda (BOM JESUS, 2006, p. 136).

Bom Jesus (2006) conclui:

Sobre a formação continuada, pensamos, a partir dos autores visitados, que deve ser um projeto coletivo (que passe também pela adesão pessoal do professor), tendo um caráter didático-pedagógico e político, visando construir uma profissionalidade docente e garantir a legitimação dos saberes/fazeres docente que identifique o professor em sua profissão (BOM JESUS, 2006, p. 151).

O quinto trabalho, a dissertação de mestrado de Oliveira (2006) desenvolvida na UFES, sob orientação da professora doutora Regina Helena Silva Simões, no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”, é intitulado *Formação e práxis dos professores de História: O discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História*.

Segundo dados do resumo encontrados na Capes, o principal objeto de análise da dissertação são saberes/fazeres docentes e a inserção do filme como fonte para produção e socialização do conhecimento historiográfico. O autor é graduado em história desde 2002. Os principais procedimentos metodológicos de pesquisa, segundo o resumo, consistem na análise discursiva, nas observações e entrevistas.

No resumo da dissertação o autor anuncia que:

A pesquisa busca analisar como se configuram os saberes/fazeres desenvolvidos por um grupo de professores de História, que participam dos encontros de formação continuada por área, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, a partir da inserção do filme como fonte para a produção e socialização do conhecimento historiográfico; de uma concepção do mesmo como um documento que deve ser submetido a uma escolha e análise por parte do professor; de uma abordagem discursiva embasada no diálogo entre o método e a crítica histórica com saberes e metodologias de análise vinculadas a outras áreas do conhecimento humano, e suas implicações para o ensino-aprendizagem da História.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Fonte: Plataforma Capes. Acesso em 14/04/2013.

A centralidade da dissertação é a utilização do filme como instrumento didático, isto é, a forma como são trabalhadas suas possibilidades nas formações continuadas oferecidas no município de Vitória - ES, bem como o reflexo desses encontros na práxis do professorado.

Entre os principais referenciais teóricos são citados Le Goff (1996), abordando o filme na condição de monumento/documento, e Ferro (1992), autor que desenvolveu discussões envolvendo cinema e história, tornando-se referência no assunto. O *status* de fonte historiográfica atribuído ao filme, segundo o autor, encontra-se na vertente intitulada Nova História.

No trabalho com o filme, o historiador tem necessidade de fazer uso de um leque de abordagens e metodologias para melhor exploração das possibilidades e limites do uso do documento fílmico como recurso didático. Nesse contexto, Oliveira (2006) destaca a opção pelo recurso instrumental da “semiótica narrativa e discursiva de matriz francesa”.

Sobre este recurso o autor esclarece que a semiótica:

(...) criou um instrumental teórico-metodológico de análise que poderá trazer profundas e enriquecedoras contribuições para o professor de História que insere o filme, em suas aulas. A escolha desse instrumental, para a análise do discurso dos filmes, justifica-se pela semelhança de seu percurso analítico com o percurso desenvolvido pela crítica histórica para análise de documentos, ou seja, por compreenderem, ambas, uma análise externa e interna do seu objeto. Essa escolha é justificada também por constituir um projeto aberto e em construção, de possibilidades analíticas ainda inexploradas, como o que buscamos constituir (OLIVEIRA, 2006, p.34 e 35).

Os autores que embasam as questões concernentes ao instrumental da semiótica narrativa são Barros (1990) e Fiorin (1999). Alguns conceitos-chave como enunciação, sujeito da enunciação, narrativa e discurso são alicerçados nestes autores. Santos (2002) embasa as questões relativas ao paradigma da modernidade: o princípio da regulação e o princípio da emancipação, enquanto Ellsworth (2001), o modo de endereçamento, e, Pereira (1980), os conceitos de enquadramento, composição e movimento imaginal.

Ao entrar no campo da formação continuada, o autor recorre aos estudos do sociólogo polonês Bauman (2000, 2001) para o embasamento das condições políticas e sociais relativas à modernidade. Vêm à tona questões como liberdade, política, público e privado, esperança e a falta dela e o conceito de *àgora*.

Conectando tanto história como a utilização de filme à temática de formação continuada, Oliveira (2006) recorre a uma triangulação entre três teóricos para posterior abordagem discursiva de filmes por parte dos professores participantes:

Paralelamente à observação e análise do movimento e articulação política dos professores no Espaço de Formação Continuada, analisamos as implicações para o ensino-aprendizagem da História partindo de uma abordagem discursiva de filmes pelos professores, dessa disciplina, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, Capital do Espírito Santo. Para o desenvolvimento e fundamentação dessas análises, recorreremos às reflexões de três teóricos, as quais enfocam questões relacionadas à História e o seu ensino, ao Cinema e ao desenvolvimento de uma percepção e de um olhar crítico e sensível. Buscamos estabelecer, dessa forma, uma articulação e um diálogo entre os desenvolvimentos teóricos de Walter Benjamin, Douglas Kellner e Hugo Münsterberg (OLIVEIRA, 2006, p.51 e 52).

Uma oficina-pedagógica, como assim denomina o autor, utilizando dois filmes, foi de grande importância na observação da relação entre formação continuada, o cinema e ensino. As oficinas tiveram caráter e extensão universitária:

(...) vinculadas ao Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DEFOE) da Universidade Federal de Vitória (UFES), as oficinas foram realizadas sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões (OLIVEIRA, 2006, p.67).

Foi registrada uma frequência de mais de 30 professores de história do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, sendo que, destes, 15 foram escolhidos para serem entrevistados. Nesta fase da pesquisa ob-

servei a utilização teórica de estudos de Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2004), Tiviños (1987) e Nóvoa (1992).

No campo dos limites e possibilidades inerentes às oficinas, Oliveira (2006) - em virtude da complexidade que envolve o cinema e ensino de história - constata o caráter “introdutório” dos trabalhos realizados:

Temos absoluta convicção de que a estratégia de leitura e análise que buscamos elaborar sobre o discurso cinematográfico, é uma das muitas possíveis, necessitando, por isso, de aprofundamentos e desenvolvimentos, o que, em um espaço de tempo para a realização de uma pesquisa de mestrado, é inviável, tamanha a complexidade do objeto. Reconhecemos, também, os limites da estratégia de leitura desenvolvida, mas com a clareza de que tal estratégia destina-se a uma possibilidade de entrada e leitura do discurso cinematográfico para professores que se utilizam de filmes em suas aulas; no nosso caso, professores de História os quais, em geral, não possuem aspirações de serem pesquisadores semioticistas, nem de especialistas em linguagem cinematográfica (OLIVEIRA, 2006, p.98).

Ao utilizar uma oficina-pedagógica como instrumento de pesquisa para construção de sua dissertação, o autor justifica:

(...) além de um elemento estratégico de socialização e construção de saberes, apresentou-se também como um desencadeador de interações dialéticas entre teoria e prática, por sua vez, observadas e analisadas (OLIVEIRA, 2006, p. 137).

Importante a observação de Oliveira (2006) sobre impressão dos professores em relação às oficinas:

Os professores de História entrevistados foram unânimes em reconhecer o potencial político do Espaço de Formação Continuada, mostrando consciência de que a produção historiográfica e o seu ensino-aprendizagem sofrem atravessamentos políticos das mais variadas ordens, que precisam



ser debatidos, objetivando soluções e ações concretas, diminuindo-se, dessa forma, os problemas e obstáculos no ensino e no aprendizado de História (OLIVEIRA, 2006, p. 171).

A partir do diálogo efetuado entre o cotidiano das oficinas, as bases teóricas e as análises das falas dos professores, Oliveira (2006) aponta o cinema como possível facilitador de assimilação, tanto por parte dos professores que vão ensinar, como dos alunos que precisam compreender importantes conceitos abstratos para o estudo da história:

(...) pode ser uma ponte que auxilie o professor a conduzir o aluno do concreto ao abstrato. (...) O envolvimento emocional com os personagens dos filmes proporciona vida e sentido a conceitos até então abstratos e de difícil entendimento (OLIVEIRA, 2006, p. 213).

E conclui:

A pesquisa demonstra que os filmes possibilitam uma troca de experiência fincada na superação da dicotomia realizada pelo excesso da racionalidade instrumental-cognitiva: razão/sensibilidade. A perspectiva de uma experiência com o passado fundamentada numa *sensibilidade racional* e *numa racionalidade sensível* poderá proporcionar um ensino-aprendizagem da História explorar dimensões eminentemente humanas. (OLIVEIRA, 2006, p. 211, grifos do autor)

Na sexta pesquisa analisada, Verdinelli (2007), desenvolveu sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação do professor doutor João Luiz Gasparin, no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, sob o título de *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural*.

Nos dados do resumo encontrados na Capes, a temática central da dissertação é o processo de formação continuada de professores do E.F. da rede privada de ensino em Maringá - no Estado do Paraná. Não foram encontradas informações sobre a formação da autora em nível de

graduação. Os principais procedimentos metodológicos de pesquisa - segundo o resumo Capes - consistiram em entrevistas semiestruturadas e observação da prática pedagógica. Segundo a autora, a metodologia de investigação tem caráter qualitativo. A pesquisa foi desenvolvida com professores de uma instituição privada.

O resumo da dissertação anuncia que:

Assim, o nosso objetivo, neste trabalho, é investigar o processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede privada de ensino em Maringá-PR, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Cabe investigar, em que medida um programa de formação continuada na escola, com base nesses referenciais, muda a prática pedagógica do professor e que implicações tem na aprendizagem dos alunos. Entendemos ser possível evidenciar também quais são os limites e possibilidades de sua aplicação. Para responder a estas questões, desenvolvemos, por dois anos em uma escola da rede privada em Maringá, um programa de formação continuada orientando-se pelos referenciais citados. (VERDINELLI, 2007, p. 10 e 11).

A autora optou por empreender um programa de formação continuada, baseando-se nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, envolvendo três sujeitos: uma professora de Língua-Portuguesa e Ciências, lecionando na 4ª série, outra lecionando a disciplina de Ciências, na 5ª série, e, uma professora atuando na 5ª série, na disciplina de história. A seleção desta dissertação para compor essa pesquisa justifica-se pela presença dessa última professora citada, portanto, ater-me-ei somente às análises relacionadas a essa profissional.

Verdinelli (2007), já nas primeiras páginas de seu trabalho, indica sua opção teórica pelo materialismo-dialético, apoiado nos estudos de autores como Vigotski, Saviani, e Gasparin:

Usamos como suporte teórico a perspectiva materialista dialética, respaldada em Vigotski, especialmente nos pressupostos dos conceitos espontâneos e científicos, na zona de desenvolvimento atual e imediato e nos cinco passos da Pedagogia

Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (VERDINELLI, 2007, p. 11).

No que corresponde ao conceito de formação continuada em serviço, Verdinelli (2007) opta por citar as/os diferentes concepções/termos existentes atualmente, bem como as contradições existentes por trás de seus significados. A autora apóia-se nas contribuições de Marin (1995) e, Fusari e Rios (1995).

Observando os estudos desenvolvidos por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Verdinelli (2007) desenvolve as questões dos níveis de uma formação continuada ideal, constituindo o nível individual e coletivo:

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada têm enfoque em um nível individual e em um nível coletivo. No primeiro, o professor é responsável pelo seu processo de formação por meio de leituras, participação em congressos, seminários e cursos de pós-graduação. É importante que a formação se dê nesse nível, no entanto, não pode ser reduzida a ele. Quanto ao nível coletivo, dá-se prioritariamente na escola. Uma vez que, por mais que o professor faça cursos e fundamente a sua prática pedagógica, geralmente, ele fica dominado pelos problemas burocráticos, administrativos e práticos, ou seja, pelas dificuldades do dia-a-dia da escola (VERDINELLI, 2007, p. 23).

E sugere:

Compreendemos que, para a superação disso, é necessário que os professores tenham, regularmente, um tempo fora da sala de aula em contextos nos quais se sintam bem para falar sobre o seu trabalho, refletir a respeito de sua prática pedagógica, sistematizar as metodologias usadas, compartilhar com os colegas os problemas enfrentados, discutir temas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem e fazer planejamentos coletivos (VERDINELLI, 2007, p. 23).

Em relação aos pressupostos teóricos que embasam a temática ‘formação de professores’, Verdinelli (2007) discute - sob a contribuição de teóricos da área - a questão da formação e da racionalidade técnica. Segundo a autora, a separação entre teoria e prática situa o saber acadêmico em nível superior ao saber prático, enquanto que o ideal seria uma articulação dialética entre ambos. Entretanto, muitas ações de formação incorrem no equívoco da utilização deste modelo, em que o professor é resumido à condição de técnico e reproduzidor de saberes. A base teórica utilizada pela autora para construção desse raciocínio, encontra-se em Schön (1983, 1992, 2000), Pérez Gómez (1992) e Giroux (1997), autores que, nas últimas décadas, vêm discutindo e combatendo esta concepção/modelo pautado na racionalidade técnica.

Sobre a conceituação das bases da pesquisa de Verdinelli (2007) e da formação continuada oferecida por ela, os dois principais referenciais teórico-metodológicos que serviram de subsídio são: a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Em relação à primeira, a autora evidencia:

(...) especialmente os conceitos espontâneos e científicos; zona de desenvolvimento atual e imediato. (...) Além disso, são analisadas as implicações destes conceitos em um programa de formação continuada em serviço (VERDINELLI, 2007, p. 42).

As obras que sustentam esses conceitos, servindo de suporte são “(...) as obras de Vigotsky (1998; 2001a; 2001b), além de Freitas (2000); Oliveira (2001) e Palangana (2001)”. (VERDINELLI, 2007, p.42). O segundo referencial teórico-metodológico, o da Pedagogia Histórico-Crítica é apresentado por Verdinelli por meio da:

(...) concepção de homem-sociedade e os cinco passos previstos no método pedagógico, propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por João Luiz Gasparin (2002) (...). (VERDINELLI, 2007, p.42).

No contexto da pesquisa, os dois referenciais teórico-metodológicos acima citados, são articulados pela autora em um programa de formação continuada em serviço já citado. Verdinelli (2007) expõe os motivos para suas escolhas e a combinação/interação dialética, dentre eles sua preocupação com o que considera os “excessos” da esco-

la e o maior aproveitamento dos conteúdos e sua instrumentalização para contribuição à formação crítica do aluno e à transformação social:

Optamos por um programa de formação continuada em serviço subsidiado pelos dois referenciais por vários motivos. Além da convergência, aspectos em comum, em relação à concepção homem-sociedade e educação, (...) compreendemos que nas escolas, quer seja pública ou privada, há o predomínio de atividades espontaneístas, excesso de atividades desarticuladas do conhecimento científico (...), que acabam esvaziando a escola do cumprimento de seu papel de transmissão-apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Em função desses “excessos”, os conteúdos escolares acabam sendo disponibilizados para os alunos de forma rápida, aligeirada, fragmentada, já que o professor tem que cumprir um calendário, um cronograma, um conteúdo programado. Isso dificulta que o professor aprofunde, possibilite uma reflexão crítica aos alunos a respeito das contradições sociais, instrumentalizando-os por meio de conteúdos científicos e análise crítica da sociedade tendo como meta a elaboração de projetos de intervenção e por conseguinte de transformação (VERDINELLI, 2007, p. 74).

Verdinelli (2007) explicita a necessidade de que o professor, para cumprir seu papel, precisa ter condições de se instrumentalizar por meio da formação continuada. Nesse momento de construção da base teórica da formação oferecida à escola por parte da autora, observa-se a presença de teóricos como Charlot (2005), Gadotti (2001), Scalcon (2002), Facci (2003), Duarte (2004) e Saviani (2003).

No decorrer da formação oferecida, especificamente em relação à observação e análise das ações na disciplina história, Verdinelli (2007) salienta que antes da efetiva ação pedagógica, foram três meses de estudos teóricos conjuntos, prática que veio ao encontro dos interesses da profissional escolhida do ensino de história para fazer parte da pesquisa, em função de estar se preparando para participar de um processo seletivo, visando o ingresso em um Programa de Pós-graduação em nível de mestrado.

Na sequência, segue um detalhamento das ações/aulas pautadas nas várias fases da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial,

problematização, instrumentalização, catarse e prática social final da professora participante e alunos. O conteúdo base das atividades está situado no contexto da História Antiga (Plano 1: Grécia e Plano 2: Roma). Várias atividades empreendidas pela professora (citada no texto através das iniciais “PH”) são analisadas por Verdinelli (2007).

Após o exercício de observação das aulas, entrevistas realizadas e de articulação com a matriz teórica proposta, Verdinelli (2007) conclui:

Passar de um referencial a outro não é tarefa tranquila, nem fácil; a mudança não se dá como se fosse por um passe de mágica, mas por meio de ações pensadas, planejadas. Implica tempo para a elaboração e internalização do novo. Nós, como formadora, também vivenciamos essas dificuldades de apropriação e internalização do referencial, uma vez que, em nossa trajetória profissional como professora, e como formadora de professores vivenciamos os diferentes referenciais teórico-metodológicos: racionalidade técnica, racionalidade prática, gerando em nós, em muitos momentos conflitos, desafios e indisciplina intelectual. Para que superássemos foi necessário um grande investimento teórico-prático. Como pesquisadora hoje, nos encontramos em outro nível, diferente daquele em que iniciamos a nossa pesquisa (VERDINELLI, 2007, p.189).

A autora finaliza apontando a viabilidade da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica para a configuração de uma proposta de formação continuada:

Após análise e reflexão crítica realizadas com base nas observações, sessões de estudo, acompanhamento e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi possível constatar que os cinco momentos de Pedagogia Histórico-Crítica preconizados por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002), subsidiados pela Teoria Histórico- Cultural, podem converter-se de fato em uma proposta de formação continuada de professores (VERDINELLI, 2007, p.188).

O trabalho de Freitas (2010) foi sétimo analisado, tendo desenvolvido sua dissertação de mestrado na PUC-PR, sob orientação do professor doutor Sérgio Rogério A. Junqueira, no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, sob o título de *Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de História da cultura afro-brasileira e africana*. Conforme dados do resumo encontrados na Capes a temática central da dissertação está relacionada à relação entre a Lei 10.639/03 e a formação continuada.

Sobre a importância dessa lei no âmbito das políticas públicas, do contexto escolar, envolvendo o ensino e aprendizagem, bem como o currículo, Freitas (2010) observa:

Tal Lei, de certa forma, abriu mais espaço para a discussão sobre a discriminação racial e incentivou o maior contato com a riqueza da cultura africana e afro-brasileira e a sua contribuição na consolidação da nossa sociedade, estimulando a reflexão sobre a condição do negro no contexto histórico, social e econômico brasileiro. Coloca como conteúdo o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, bem como a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. (FREITAS, 2010, p. 2),

A autora é graduada em história desde 2002 e tem em sua trajetória amplo envolvimento com questões ligadas à temática central de sua dissertação. Os principais procedimentos metodológicos de pesquisa - citados no resumo Capes - consistem em investigação bibliográfica, coleta de dados e questionários, embora durante a leitura da dissertação seja observado o uso de entrevistas, pesquisa e análise de documentos, e observação dos encontros de formação continuada. No embasamento da metodologia, de caráter qualitativo, aparecem como teóricos de base: Minayo (1994, 1998, 2000), Suassuna (2008), Gomes (1994), Alves (2000), Triviños (1987), Chizzotti (1991) e Demo (1991). A questão norteadora da pesquisa é a seguinte:

(...) Como se constitui a formação continuada de professores da rede de ensino do estado do Paraná

para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana? Sendo esta percepção, conseqüentemente, nosso objetivo central de trabalho. (FREITAS, 2010, p. 8).

O resumo da dissertação indica que:

A presente dissertação é resultado da pesquisa realizada com professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Ensino do Paraná. O objetivo central foi identificar as ações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação - SEED-PR para a formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, enquanto subsídio para a prática pedagógica em sala de aula.<sup>35</sup>

O resumo encontrado na Capes, ainda, indica a participação de dez professores na pesquisa, destacando, destes, seis como participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), voltado especificamente à temática História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os conceitos de multiculturalismo e diversidade cultural são centrais na dissertação de Freitas (2010), estando ambos alicerçados em vários estudiosos. A relação destes conceitos com o “chão de escola” baseia-se nos estudos de Gomes (2002), que situa a função da instituição como espaço “socializador” receptor de diferentes sujeitos.

Após situar os conceitos, Freitas (2010) aponta o desafio da escola frente à questão da diversidade, imprimindo crítica à cultura da homogeneização, o que, segundo ela, constitui diretamente um obstáculo no avanço das demandas geradas pela Lei 10.639/03:

É possível perceber então, um grande desafio para a escola: deixar de atribuir uma identidade única aos seus alunos, mesmo que severamente induzidos por uma sociedade que nos mostra o tempo todo que ser *igual é normal*. Dificuldade que se agiganta vez que dentro da própria cultura escolar a homogeneização das turmas, além de ser cultural e secular, muitas vezes aparece como fator de facilitação do trabalho pedagógico. (...) A escola

---

<sup>35</sup> Fonte: Plataforma Capes. Acesso em 13/04/2013.



precisa proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes nos sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Mas, isto significa reconstrução dos métodos de ensino, o que depende em grande parte da consciência de que a escola não é a redentora de todos os males, e ainda assim é importante para a reconstrução da própria sociedade, uma sociedade que saiba refletir, entender e valorizar a diversidade tão próxima à ela (FREITAS, 2010, p. 24).

Considerando a citada Lei no contexto das políticas públicas, a autora traça uma importante contribuição da mesma, na medida em que:

(...) rompe com a ordem dos currículos ao propor um novo conhecimento científico contrário à superioridade da produção cultural européia, ou seja, o mundo não se resumirá mais somente às conquistas e derrotas do continente europeu (FREITAS, 2010, p.45).

Além da análise do conteúdo da Lei, Freitas (2010) destaca os vetos referentes à mesma e suas implicações, diretamente relacionadas à questão da formação:

Ao sancionar a Lei 10.639/03, o Presidente da República vetou parte do Projeto de Lei aprovado pelo Congresso Nacional. Foram dois os vetos: um ao Parágrafo Terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79 B (FREITAS, 2010, p.47).

O primeiro veto é relativo aos 10% que seriam dedicados às disciplinas de ‘História do Brasil’ e ‘Educação Artística’; o segundo, diretamente à capacitação, indicava que os cursos de capacitação para professores deveriam contar com entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à temática. O governo justificou os vetos através da “Mensagem nº 7 de 09/01/03”, onde mencionava, por motivos diferentes, o desacordo entre o que foi proposto - e vetado - e o conteúdo da LDB.

Para o desenvolvimento da base conceitual de sua pesquisa, Freitas (2010) situa os vários termos utilizados quando se trabalha no campo da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Observei - dentre os

conceitos, autores e termos abordados - alguns principais, como africanidade, afrodescendência (SOUZA, 2003), classificação racial (relacionado aos critérios utilizados nos censos do IBGE), cultura e cultura negra (SODRÉ, 1988), discriminação racial (PINSKI, 1999), diversidade (GOMES, 2005), étnico e etnia, estereótipo, identidade negra e pluralismo.

Para compreensão das ações empreendidas pela SEED no que diz respeito à lei 10.639/03, via PDE, a autora preocupou-se em caracterizar o processo dos “Grupos de Trabalho em Rede”, que é, em linhas gerais, o modelo utilizado no Estado do Paraná de forma virtual (isto é, à distância), por meio de uma plataforma específica, e que divide as atividades por módulos. Em havendo necessidade, os professores cursistas contam com a disponibilidade de orientações e assessoria da Coordenação Regional de Tecnologia em Educação (CRTE).

Segue caracterização do GTR segundo Freitas (2010):

Os Grupos de Trabalho em Rede - GTR se caracterizam pela interação virtual entre o Professor PDE e os demais professores da rede pública estadual, e busca efetivar o processo de Formação Continuada. O Professor PDE é denominado tutor de um GTR, conforme sua disciplina ou área de seleção no Programa. Já em relação aos participantes do GTR, todos professores do Quadro Próprio do Magistério em exercício na Rede Pública Estadual, são organizados em Grupos pela SEED conforme sua área de concurso e participam do GTR por adesão (FREITAS, 2010, p.76).

Em relação às funções específicas dos professores tutores:

Cabe aos Professores PDE/Tutores: - encaminhar materiais (documentos, textos, entre outros) aos respectivos participantes do GTR; - acompanhar as atividades do GTR, registrando-as de acordo com as orientações da Coordenação Estadual do PDE; - após a finalização das atividades do seu GTR, enviar ao seu respectivo NRE a relação final dos professores que concluíram o processo de interação proposto (FREITAS, 2010, p.76).

Na etapa das entrevistas semiestruturadas, a autora recorre à Triviños (1987) para embasar a utilização das mesmas. Para empreender as análises do tipo “análise de conteúdo”, a autora utiliza Bardin (2004) e seu “programa de análise”.

Freitas (2010) preocupou-se em sistematizar as impressões dos professores participantes e não participantes em relação às ações do PDE:

Para que a presente pesquisa articulasse as informações obtidas em documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e as impressões práticas de alguns dos profissionais da educação vinculados a esta Secretaria foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez professores de diferentes Escolas da Rede Estadual de Ensino situadas no município de Curitiba e destes, seis, são professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (FREITAS, 2010, p. 86).

Uma das questões é a indagação envolvendo a prática de ensino e o trabalho por meio de temáticas relativas às determinações da Lei 10.639/03, ou seja, foi perguntado aos professores se trabalhavam essas questões antes da promulgação da Lei:

(...) se trabalhavam questões relacionadas à História da Cultura Afro-Brasileira e Africana antes da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e dos 06 professores PDE somente 02 responderam afirmativamente (...). (FREITAS, 2010, p. 88).

Outra questão tratava do conteúdo da Lei, ou seja, se os professores haviam lido o texto e, ainda, se achavam necessário que a temática fosse contemplada nas ações de formação continuada. Alguns depoimentos apontaram falhas na formação acadêmica, haja vista que não tiveram contato com nenhuma disciplina relativa às temáticas de afrodescendência ou africanas, por não ter sido ofertada.

A autora reitera que as políticas de formação continuada do Paraná têm privilegiado a temática e vêm dando condições de capacitação aos seus professores para efetivação da proposta da Lei 10.639/03.

Freitas (2010) conclui seu trabalho, recorrendo ao conceito de ‘professor reflexivo’, destacando a necessidade do professorado de

refletir sobre a prática e sobre a relação entre os saberes pedagógico e científico:

É preciso que o professor entenda a importância de refletir sobre a própria prática e que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio desse trabalho de reflexão crítica e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e quiçá coletiva, estabelecida na relação entre o saber pedagógico e científico. Enfim, continuamos sabedores de que a tarefa de implementar a Lei nº 10.639/03 nas escolas de Educação Básica é necessária e complexa. (...) Porém, esperamos que este estudo traga contribuições e instigue aos que buscam conhecer e transformar sua prática pedagógica servindo de incentivo à novas pesquisas sobre o tema História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente e não somente, junto ao ensino de História (FREITAS, 2010, p.107).

O oitavo estudo, realizado por Ferreira (2010), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolveu sua tese de doutorado sob orientação da professora doutora Lana Mara de Castro, no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa “Educação Escolar”, sob o título de *Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas TICE*.

O resumo disponível na Capes apresenta a temática central da tese como relacionada à questão das TICE (Tecnologia de Informação e Comunicação aplicadas à Educação) e dos grupos colaborativos mediados pela citada tecnologia, no contexto do desenvolvimento profissional do professor.

A autora é graduada em história desde 2001 e tem mestrado em Tecnologia (pelo CEFET/MG, desde 2004). Tal trajetória acadêmica é refletida em sua tese, que consiste - segundo Ferreira (2010) - na continuação dos trabalhos iniciados ainda no mestrado. Os procedimentos metodológicos de pesquisa, também encontrados no resumo Capes, tratam-se de questionários, depoimentos, e informações inerentes à interação digital (*E-group*, *Webquest* e *Blogues*).

A pesquisa, de cunho qualitativo, tem caráter exploratório, pois:

(...) se propôs a identificar e conhecer as características dos participantes (quem são enquanto profissionais, como pensam acerca do processo de ensino e aprendizagem de História) e suas práticas pedagógicas, porém, em alguma medida, também envolveu uma intervenção. (FERREIRA, 2010, p. 66).

No resumo da tese de Ferreira (2010) é possível identificar o problema de pesquisa e a preocupação da pesquisadora quanto ao estudo do modelo de “grupo de trabalho colaborativo” mediado pela TICE como processo de formação/profissionalização dos profissionais do ensino de história, da região de Belo Horizonte-MG:

Esta investigação, de cunho qualitativo, busca responder à seguinte questão diretriz: como a participação em um grupo de trabalho colaborativo, cujo foco são as TICE, pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH)? Para respondê-la, foi constituído um grupo de trabalho colaborativo que envolveu, além da pesquisadora, professores de História de uma escola da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais - RME-BH, que tinham em comum o desejo de utilizar as TICE em sua prática docente. Os objetivos da pesquisa foram descrever e analisar o processo de criação e o desenvolvimento desse grupo e investigar como a participação no grupo colaborativo e o contato com as TICE contribuíram no desenvolvimento profissional dos professores.<sup>36</sup>

O arcabouço teórico-conceitual de Ferreira é amplo, e procura suprir os vários conceitos e termos-chave de sua tese, para delimitação de ideias que servirão como norte.

A autora não entende o sentido de conceito como algo imutável, entretanto no tangente à conceituação do termo desenvolvimento profissional utilizado, Ferreira situa:

---

<sup>36</sup> Fonte: Plataforma Capes. Acesso em 14/04/2013.

Reconhecemos o desenvolvimento profissional como um processo complexo, permeado por numerosos fatores - idiossincráticos, sócio-culturais, psicológicos, afetivos, cognitivos difíceis de conhecer e influenciar. Entretanto, entendemos que, à medida que o professor dilata seus saberes e se depara com inúmeras possibilidades de desenvolver sua prática, ele mesmo se torna consciente e capaz de buscar as condições necessárias para desenvolver-se profissionalmente. (2010, p. 31)

Outro conceito essencial na tese de Ferreira (2010) é o de ‘grupo de trabalho colaborativo’. Desmembrando as palavras que integram o tal conceito, ‘grupo’ é entendido pela autora como:

(...) como um conjunto conhecido de pessoas que são interdependentes na tentativa de realização de objetivos comuns, o que cria, no grupo, um processo de interação entre pessoas que se influenciam reciprocamente (FERREIRA, 2010, p. 32).

Em relação à categoria ‘trabalho’, está relacionada ao conceito de grupo, indicando que:

(...) um grupo pode se constituir em algo mais do que uma equipe. Para nós, a característica fundamental do grupo é o trabalho coletivo que desenvolve, tendo em comum um conjunto de interesses que os mobilizam (FERREIRA, 2010, p.33).

É sabido que os meios digitais, neste século XXI, constituem importante ferramenta de difusão informacional, comunicação e estreitamento de ideias. Relacionada à sua tese, inclusive no campo das possibilidades, Ferreira (2010) anuncia que as TICE:

(...) se constituem instrumentos pedagógicos que tanto assumem o papel de tema das discussões do grupo quanto funcionam como contexto no qual as atividades são realizadas, ou seja, são o foco de atenção do grupo, para o qual se direcionam as reflexões dos participantes, e ainda constituem o ambiente no qual as ações são realizadas. Os professores não só discutem o papel, o potencial e as

contribuições das TICE, mas também aprendem a utilizá-la e se envolvem em situações nas quais o ambiente virtual é o contexto. Assim, promove-se um espaço de troca que facilita as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente (FERREIRA, 2010, p. 44).

A pesquisa relacionada à tese de Ferreira (2010) desenvolve-se no interior de um grupo de trabalho colaborativo de professores de história, junto à uma unidade escolar de Belo Horizonte:

Os integrantes do grupo investigado são professores de História da Rede Municipal de Belo Horizonte, quase todos eles professores atuantes na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP) (FERREIRA, 2010, p.45).

A opção por esse grupo de professores, atuantes na esfera da escola pública, demonstra a postura política da autora, o compromisso social e o conhecimento da realidade laboral dos profissionais que ensinam história:

Nossa opção por professores de escolas públicas vem de nossa própria história como aluna e depois professora de escolas públicas, mas, principalmente, devido à importância de uma escola pública de qualidade para nosso país e pelo conhecimento que possuímos do atual estado de abandono ao qual ela se encontra. Além disso, os professores que lecionam nessas escolas, obrigados muitas vezes a cumprir jornadas duplas ou triplas, são os que possuem menos possibilidades de estudo e desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2010, p.45,46).

Em relação aos procedimentos de formação do grupo de trabalho colaborativo, objeto de estudo da tese da autora, Ferreira (2010) procurou seguir este caminho metodológico:

Em relação à constituição do grupo de trabalho colaborativo, atentamos às seguintes orientações de Murphy e Lick (1998, p. 63): manter o tamanho máximo de seis participantes para o grupo;

estabelecer e manter uma agenda regular de reuniões; estabelecer normas do grupo na primeira reunião do grupo; realizar um resumo escrito de cada reunião do grupo; encorajar os membros a fazer registros pessoais para sua própria reflexão; dar a todos os membros do grupo um mesmo status; manter o foco sobre a temática; planejar com antecedência momentos de transição, feriados, recessos; avaliar a eficiência do grupo e estabelecer uma variedade de redes e sistemas de comunicação (FERREIRA, 2010, p. 46).

Enquanto as ações do grupo colaborativo desenvolviam-se, Ferreira (2010) observou que o mesmo era composto por professores que buscavam atualização profissional. Assim, nesse ambiente, em relação à troca de informações, a autora recorre à Hargreaves (2004) para constatar que esse mecanismo de desenvolvimento profissional, via trabalho colaborativo e discussão em grupo, consiste em “(...) um componente fundamental para a superação dos problemas atuais de nossas escolas” (FERREIRA, 2010, p. 193).

A autora coloca em pauta assuntos importantes - na forma de indagações feitas aos professores - que passam pela questão da falta de tempo disponível, da recorrência ou não da prática de trocar informações entre eles, do planejamento coletivo, vínculo afetivo estabelecido com os alunos e desenvolvimento profissional individual.

Cabe ressaltar que esses encontros do grupo colaborativo, dividiam-se entre teoria e prática, tanto na modalidade presencial como em ambiente virtual/digital (*e-group*), o qual, segundo Ferreira (2010), foi crescendo de forma positiva a cada encontro, promovendo a interação entre os profissionais e o diálogo.

Referentemente ao progresso observado no campo da comunicação entre professores em ambiente virtual e sua relação com a prática docente, Ferreira pontua:

Percebemos, por meio das experiências e relatos compartilhados no grupo, que, em alguma medida, a rotina e a prática docente dos professores sofreram alterações. Este processo se deu ao mesmo tempo em que mudava a relação que os professores mantinham com as TICE. Ou seja, ao refletir e modificar sua relação com as TICE os



professores consequentemente alteraram sua prática docente (FERREIRA, 2010, p. 201).

Características próprias do *e-group* são destacadas pela autora, sendo uma delas a “não presença” em termos físicos, o que acaba por desenvolver:

(...) uma dinâmica distinta na qual as pessoas podem se comportar de modo diferente da forma como o fazem nos encontros presenciais: participar mais ou menos, se expressar mais e de formas variadas ou o oposto (FERREIRA, 2010, p. 216).

Outra característica é o caráter democrático que o *e-group* favorece:

(...) a consolidação da colaboração no grupo como, por exemplo, seu caráter democrático, a possibilidade de refletir sobre o escrito, a potencialização da autoria, a articulação e a possibilidade de interagir com os colegas de forma assíncrona (FERREIRA, 2010, p.216).

Dessa maneira, Ferreira (2010) conclui:

Em síntese, nosso estudo permitiu demonstrar que o ensino de História, ao integrar em suas proposições curriculares as Tecnologias de Informação e Comunicação, pode demonstrar mais sintonia com as mudanças que vem se processando na sociedade e com novas gerações e, assim, vislumbrar novos temas e novas maneiras de aprender e ensinar incorporando a idéia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente (FERREIRA, 2010, p. 242).

Como proposto nas primeiras páginas desse último capítulo da presente pesquisa, as análises foram empreendidas em ordem cronológica, da produção mais antiga para a mais recente. É necessário acrescentar que a dissertação de Tozetto (2003), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que seria a primeira da lista de análises (ver Quadro 8), não foi localizada. Muitas foram as tentativas utilizadas à exaustão - via *sites* especializados em teses e dissertações, *site* da instituição de ensino,

busca de currículo da autora, troca de *e-mails* com sua orientadora à época - dentre outras possibilidades - para obtenção de maiores informações. Infelizmente não obtive êxito, mas acredito que, se num conjunto de nove trabalhos, fui capaz de encontrar e analisar oito, isso permitiu o alcance dos objetivos desta pesquisa. Ademais, ficam aqui os registros encontrados na Capes e sistematizados nas tabelas, que já têm sua serventia, no sentido de “situar” a produção de Tozetto (2003) no contexto do que foi proposto na presente pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso afirmar que até o presente momento, minha trajetória como profissional da educação pode ser dividida em quatro etapas, todas importantes e relacionadas entre si: o momento de minha graduação em história, o passo posterior, do exercício da profissão de professor que optou atuar numa rede municipal pública, a oportunidade de integrar uma equipe de formação continuada e, por último, o retorno à UFSC como mestrando do programa de pós-graduação em educação.

Em relação ao momento atual, o de pesquisador em nível de mestrado, pude condensar - em pouco mais de dois anos - todas as minhas experiências anteriores no afã de tentar sistematizar uma linha de pensamento que melhorasse minha compreensão do campo da formação do professor de história. Aliás, em um viés específico, da formação do professor que atua no “chão da escola” e que necessita estar em constante aprimoramento de seus saberes.

Como acontecem as formações em diferentes regiões do Brasil? Quais os principais temas contemplados? Qual modelo de formação é mais comum? As concepções de formação aproximam-se ou distanciam-se? O profissional do ensino de história é levado em conta? As teses e dissertações dialogam entre si? Outras tantas indagações representaram a força motriz deste trabalho. Muitas questões já existiam quando da concepção do projeto desta dissertação, outras tantas foram emergindo, naturalmente.

Como integrante da equipe de formação profissional - em função das exigências do cargo -, o nível de reflexão foi se ampliando, fruto da necessidade de organizar e ministrar encontros, muitas vezes para centenas de profissionais dos/das anos/séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e, algumas vezes, da modalidade de Jovens e Adultos. Muito estudo é requerido em virtude de demandas tão distintas, sendo um desafio. E foi justamente este desafio que me trouxe novamente à UFSC, buscando aprimoramento de meus saberes e profissionalização para que, em breve, em meu retorno ao setor de capacitação, eu possa compartilhar junto aos companheiros professores da rede pública um pouco do que pude aprender e desenvolver na universidade.

A proposta desta dissertação foi buscar e analisar as produções disponíveis na Plataforma Capes, tendo como espaço temporal a década de 2000. O trabalho tem quatro capítulos e, de forma resumida, apresento aqui o trajeto percorrido:

1) O primeiro capítulo, intitulado “Os caminhos da pesquisa”, apresentou meu percurso acadêmico e profissional e as inquietações que me levaram à escolha do objeto de pesquisa, qual seja, a compreensão das perspectivas epistemológicas e políticas dos trabalhos sobre formação continuada de professores de história que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e identificadas no âmbito da pós-graduação e disponíveis no banco de dados da Capes. A pesquisa é caracterizada como do tipo “estado do conhecimento”. Ainda, neste capítulo, são apresentados alguns dos principais interlocutores com os quais houve identifiquei-me em função de minha concepção de homem e mundo e pela minha ferramenta de análise crítica baseada no materialismo histórico.

2) O segundo capítulo, “Sobre formação continuada”, apoiou-se sobre o tripé: 1- Políticas públicas para formação continuada: análise das contradições e o lugar destinado à disciplina de história. 2- Formação continuada: contextos, conceitos, concepções e análises. 3- Sobre o ensino de história. O que se pretendeu neste capítulo foi formar um arcabouço teórico para a sistematização, descrição, o tratamento e compreensão das teses e dissertações.

3) O terceiro capítulo, “As pesquisas voltadas à formação continuada de professores de história - Plataforma Capes, período 2000 - 2010”, apresentou a análise quali-quantitativa referente aos dados obtidos, o que representou a elaboração de Quadros e Tabelas a partir dos dados extraídos predominantemente dos resumos das teses e dissertações, dos currículos dos autores, teses e dissertações, entre outras fontes.

4) O quarto capítulo, “Análise das perspectivas epistemológicas e políticas, expressas nas teses e dissertações, disponíveis no banco de dados da Capes sobre Formação Continuada de Professores de História, no período 2000 - 2010”, consistiu no adensamento das análises - com base em Minayo (2008) e Franco (2003) - no campo da “análise de conteúdo” do material referente à oito trabalhos acadêmicos: duas teses e seis dissertações.

Após definição do objeto de estudo, uma das hipóteses consistiu na possibilidade de localização de inúmeros trabalhos que contemplassem a temática FCPH, com base no espaço temporal de uma década. Esperava-se, portanto, estando munido de um número representativo, identificar as “ilhas de produção e disseminação da temática” (PPGE's), destacando as principais instituições desenvolvedoras de pesquisas, as regiões da federação onde o maior número se concentraria, entre outras questões. Entretanto, após delimitação do campo de pesquisa e posterior - e exaustiva - busca junto a Capes, observei que meus anseios de

“quantidade significativa” de teses e dissertações não havia se efetivado: na construção dos primeiros Quadros de dados colhidos, ficou clara a escassez numérica de trabalhos. Em primeira instância de busca, localizei 2.740 dissertações e 638 teses com foco em “formação continuada de professores em geral”. Tal número deve-se à heterogeneidade das áreas do conhecimento que incluem formação continuada.

Cabe aqui um parêntese: ficou clara a falta de critério dos programas de pós-graduação e de compreensão do resumo como uma espécie de “porta de entrada” da tese ou dissertação, especialmente para futuras inclusões em compêndios, artigos, trabalhos com foco no estado da arte, ou, como no caso deste, no estado do conhecimento. Um resumo incompleto pode comprometer o caráter de responsabilidade científica e social ao dificultar o trabalho do pesquisador que se depara com um grande número de trabalhos para serem analisados.

O próximo passo, com foco direto e indireto na FCPH, reduziu o número drasticamente para um total de 30 dissertações e sete teses. As principais informações foram sistematizadas em fichas para melhor entendimento do conteúdo de cada trabalho. Após a qualificação, com a sugestão de trabalhar somente com as teses e dissertações que contemplassem em seus conteúdos “professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental Regular”, o número final de trabalhos encontrado consistiu em duas teses e sete dissertações, portanto, nove trabalhos no espaço de uma década e referentes à produção de todo país. A primeira constatação foi a da inexistência das perquiridas ‘ilhas de produção e disseminação’, por claros motivos de escassez de produções. A formação continuada voltada ao ensino de história foi tema pouco pesquisado entre as pesquisas no país durante a década de 2000, tanto em nível de mestrado como doutorado.

Com meus “anseios quantitativos” resumidos à nove produções, na segunda etapa, a de análise de conteúdo, pude constatar a heterogeneidade de temas e abordagens, uma variedade de análises sob vários enfoques, embasados em vários pressupostos teóricos, de acordo com a especificidade de cada uma. Restou a seguinte constatação: se o conjunto de dissertações e teses reunido pode ser considerado numericamente baixo - em relação às outras áreas do conhecimento e em relação ao espaço temporal de uma década -, tem-se aqui um horizonte prolífico em campos/objetos de análise.

Tratam-se de temáticas diversas que, através da grande área formação, passando pelo ensino de história, contemplam questões que discutem a relação entre formação inicial e continuada; a trajetória for-

mativa do profissional do ensino de história; a observação da prática de egressos de uma turma do curso de história da UFSC; a implementação de políticas públicas para formação continuada no Estado de São Paulo; o patrimônio arquitetônico; o ensino-aprendizagem e a formação; a inserção do filme como recurso formativo e didático; o acompanhamento do processo de formação continuada de professores de uma rede privada de ensino no Paraná; a formação continuada e a Lei 10.639/03 e; um grupo de trabalho colaborativo e as TICE. Em linhas gerais, esse foi o universo de temas encontrados nas teses e dissertações. Procurei destacar os principais pontos de cada uma, por meio de extratos dos trabalhos, de acordo com os objetivos traçados para a presente pesquisa.

No percurso de leitura e análise dos trabalhos ficou evidente, em termos gerais, e para além do tema específico de cada um, a preocupação dos autores em situar, no campo da formação continuada, os principais teóricos que vêm contribuindo na sedimentação deste terreno que se encontra em constante construção. É possível mencionar os mais citados, com destaque aos que desenvolveram estudos críticos, tais como Alda J. Marin e Vera M. Candau, baseados nas reflexões de natureza etimológica, ou, de como os termos comumente utilizados trazem em seu corpo determinadas concepções - reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, formação profissional e, mesmo que não exista consenso, formação continuada é a nomenclatura que predomina, muito embora, educação continuada me pareça mais apropriado.

Outra preocupação recorrente dos autores foi a do desenvolvimento - por meio de entrevistas, estudos teóricos e acompanhamento de processos de formação - de considerações sobre o perfil do profissional que ensina história, seus saberes, sua realidade profissional, seus anseios, limites e possibilidades no campo da carreira docente, suas práticas. Interessante constatar que vários autores discorreram sobre os limites impostos pelas condições materiais e excessiva carga de trabalho a que os professores têm de se submeter por necessidade de manutenção de suas existências. Tardif é um dos teóricos que aparece como influência nesse campo.

No tangente ao ensino da disciplina, Saviani e Fonseca são autores citados com frequência e servem de base para discussão tanto de questões teóricas como históricas. Seus textos, trazendo o percurso da disciplina no Brasil, especialmente no período ditatorial e pós-ditadura militar, são referências utilizadas por vários autores. Tratam da “história da disciplina” e “formação de historiadores”, da tentativa de enfraque-

cimento da disciplina, conforme o projeto de nação idealizado pelos militares, e do processo de retomada da disciplina histórica, nos anos 1980 em diante. Questões que envolvem a prática de ensino de história em várias dimensões, também são contempladas pelos autores citados. Portanto, em relação aos trabalhos analisados, é possível afirmar que constituem importante referência aos que necessitam situar historicamente a disciplina história no Brasil.

Quando do início da pesquisa, outra hipótese levantada junto à minha orientadora, tratava da possibilidade de que uma quantidade significativa dos trabalhos seriam voltados a conteúdos específicos, ligados ao currículo escolar e à forma de inserção e trabalho destes em sala de aula. Tratou-se de um questionamento pautado em um aspecto particular da cultura docente, tradutora de uma postura comum de parcela dos professores, que é a preocupação com o ensino e aprendizagem, muitas vezes, enxergando nas formações continuadas um mecanismo prescritivo de soluções que venham sanar as dificuldades do exercício da docência em história. Não foi o caso. Esta hipótese não se confirmou, na medida em que o conteúdo das teses e dissertações analisadas estão alicerçadas em campos mais amplos da FCPH. Existem alguns objetos de estudo mais pontuais, entretanto, nenhum trabalho está reduzido a conteúdo curricular, pura e simplesmente.

Aparecem como principais questões teóricas gerais, além de formação: ensino de história, pensamento crítico sobre a educação, trajetória docente, profissionalização do professor, desenvolvimento profissional, saberes docentes, protagonismo docente, competências e habilidades, políticas públicas, história em suas dimensões filosóficas e de ensino, conceito de ensino emancipatório. Os referenciais são pensadores que discutem essas questões, como Selva G. Fonseca, Jacques Le Goff, Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawn (1998), Alda J. Marin, Vera Maria Ferrão Candau, Maurice Tardif, Hargreaves (2004), J. Gimeno Sacristán, Marilena Chauí, Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Maria A. Ciavatta, Conceição Cabrini.

Nem sempre a utilização dos discursos de determinados teóricos é apresentada de forma coerente entre si, pois algumas vezes pude notar choques de concepções, mas, em termos gerais, os autores procuraram imprimir um caráter crítico em seus trabalhos, fossem as teses ou dissertações. Muitos dialogam com a vertente historiográfica contemporânea, conhecida como “História Nova”, com alguns autores construindo um discurso baseado na suposta obsolescência de outras vertentes.

No que diz respeito à concepção de mundo de cada autor, limitei-me - sempre que possível - ao destaque disso no capítulo quarto, evitando sobremaneira o juízo de valor, ainda que, em algumas ocasiões, não concordasse com as matrizes teóricas ou com as relações estabelecidas. Tal opção advém da consciência democrática aliada à percepção de que minha função como pesquisador que propôs esboçar um panorama da produção voltada à FCPH, na década de 2000, utilizando como metodologia a análise dos trabalhos encontrados, não é a de juiz ou crítico.

Ainda no campo das similaridades e convergências, encontrei em Oliveira (2006) e Bom Jesus (2006), a presença da mesma orientadora, na mesma linha pesquisa e instituição, a UFES. Cabe ressaltar que - em relação à instituição ou programa de pós-graduação - esta foi a “única relação direta entre duas produções acadêmicas encontrada nesta minha pesquisa”.

Freitas (2010) não foi a única dissertação voltada às temáticas referentes à Lei 10.639/03 com a qual me deparei. As questões referentes à relação entre ensino, formação e história da cultura afro-brasileira e africana foram recorrentes nos trabalhos encontrados por ocasião da coleta de dados junto a Capes. Entretanto, o conjunto encontrado não pôde ser incluído quando apliquei o critério da delimitação do objeto, pois as pesquisas relativas à Lei em questão revelaram um caráter mais amplo, envolvendo formações para professores de vários níveis, disciplinas e matrizes formativas, portanto, distanciavam-se dos limites impostos por minha pesquisa. É um campo fértil e, sem dúvida, merecem estudos do campo do estado da arte ou do conhecimento.

Partindo do pressuposto que a produção acadêmica pode refletir o que está posto - o real - em suas pesquisas de pós-graduação e levando em consideração que as políticas públicas nacionais seguem a tendência contemporânea de privilegiar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática (concentrando nessas duas disciplinas a grande maioria de suas ações de formação continuada, e com base nas análises dos trabalhos) seria prudente observar que as iniciativas de promoção de formações voltadas à área de história, contempladas nos conteúdos das teses e dissertações, partem dos níveis estaduais e municipais - como pude constatar em minha pesquisa.

No entendimento dos docentes - conforme observação de entrevistas e depoimentos encontrados em algumas teses e dissertações -, a universidade apareceria como local distante e responsável pela produção teórica da área, enquanto que a escola ficaria supostamente relegada à produção prática.



Em relação ao ensino de história, alguns depoimentos demonstraram que parcela de professores em início de carreira sente-se sozinha e despreparada para o exercício da docência. Muitos atribuem tal condição à uma suposta precariedade na formação, relativa à prática de ensino de história oferecida pela universidade, aliada às condições insuficientes de apoio recebido nas unidades escolares.

O suposto distanciamento entre a prática do ensino de história e a teoria, caso estendido à pós-graduação, pode ter levado os autores ao desenvolvimento de suas teses e dissertações em programas de pós-graduação na área de educação, ou, então, porque, não encontraram espaço para desenvolvimento de suas temáticas de pesquisa nas pós-graduações da área de história. É uma constatação baseada na comparação entre a formação inicial dos autores - em grande sua maioria historiadores de formação - e o *locus* de desenvolvimento de suas pesquisas e posterior defesa nos PPGE's. Apenas Ricci (2003) desenvolveu sua tese de doutorado num programa de pós-graduação em História Social.

Em linhas gerais, a produção encontrada e analisada pode sugerir que a temática FCPH não vem despertando interesse de desenvolvimento nos programas de pós-graduação em história ou não tem encontrado espaço dentro das linhas de pesquisa disponíveis. Enfim, no campo das possibilidades, creio que a questão mereça uma investigação mais aprofundada e, quem sabe, sendo objeto de estudo e pesquisa de novas teses e dissertações. A leitura minuciosa desta dissertação, do tipo estado do conhecimento, pode contribuir no sentido de suscitar uma gama variada de novos questionamentos e vieses relacionados à FCPH, área que, como constatei, ainda é carente de pesquisa.

Acredito ser realmente necessária a compreensão mais profunda das questões que envolvem a realidade política, formativa, social e prática do professor de história no Brasil, bem como seus impactos na geração de demanda por aprimoramento profissional para um melhor entendimento dos fatores determinantes da condição de escassez de trabalhos (em nível de mestrado e doutorado) voltados à FCPH e igualmente da escolha dos programas de pós-graduação em Educação para desenvolvimento dos poucos projetos que resultaram nas teses e dissertações incluídas neste presente trabalho em detrimento da escolha por programas de pós-graduação da área de história.



## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *CADERNOS de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho. 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, M. L. de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. *Fracasso - sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BOM JESUS, Adriano. *Formação continuada de professores e ensino-aprendizagem de História: contribuições em pedra e cal*. 171f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação UFES, Vitória, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. Secretaria da Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II. *Formação Continuada de Professores dos*

*anos/séries finais do Ensino Fundamental*: Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_ Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores* / Brasília. A Secretaria, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selva Garrido Pimenta).

BLOCH, Marc. *Apologia da história* ou O ofício de historiador / Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANÁRIO, R. A Experiência Portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org). *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.63-88.

CAN-

DAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências

atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N., REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996, p.139-152.

CHARLOT, Bernard. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez, 2002

\_\_\_\_ *Da relação com o saber - elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n.112, p.677-705 set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 17 ago. 2011.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, Andreia de Assis. *Desenvolvimento profissional de professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à Educação*. 260 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Selva G. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

FREITAS, Sandra Ramos de. *Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana*. 139 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - - Programa de Pós-graduação em Educação PUC/PR, Curitiba, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, José Cerchi. *A avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem*

consideradas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua V.2* São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Seminários e Debates).

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.65-81, julho/2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBSBAWN, Eric J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. *Apologia da história* ou O ofício de historiador / March Bloch; Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p.15-34.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre/RS: L&PM, 2009.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza*. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação USP, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.11-45

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano *et al.* O leitor no ato de estudar a palavra escrita. In: Fazer Universidade um proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2005, p.136-143

MACEDO, Elizabeth. *Formação de professores e diretrizes curricula-*

*res nacionais: para onde caminha a educação?* Disponível em: < <http://www.periodicos.proped.pro.br> >. Acesso 29 mar. 2013 .

MANACORDA, Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES: educação continuada*. Campinas: Papirus, n.36, p.13-20, 1995.

\_\_\_\_ (org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*, Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MINAYO, Maria C. de S.. *O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, ANTÓNIO (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, ANTÓNIO (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Sandro Nandolpho. *Formação e práxis dos professores de*

*História: o discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História.* 232 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFES, Vitória, 2006.

OLIVEIRA, Vera Cristina de. *Tornando-se professor de História: Aproximações ao processo formativo.* 138 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* Cortez, 2002

PINSK, Jaime, PINSK, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Formação e prática do educador e do Orientador: confrontos e questionamentos.* Campinas/SP: Papirus, 1998.

POMPEU, Carlos Alexandre. *História, Políticas e Projetos: Formação Continuada de Professores de História* (Estado de São Paulo PEC 96/98). 100 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UNICAMP, Campinas/SP 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n. 19, p.37-50 set/dez/2006.

RICCI, Claudia Sapag. *A formação do professor e o ensino de História.* Espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 326 f. 2003. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social USP, São Paulo, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed, 2000.



SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contra Pontos*, Ano 1, nº 1, Itajaí, p.11-22 jan/jun de 2001.

SHIROMA, Eneida O., EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n.1, p.127-160, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n.39, p.11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br>>. Acesso em: 27 de set. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TIBALLI, Elianda, CHAVES, Sandramara. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro Editora Alternativa, 2003 (Série Endipe).

SOARES, Olavo Pereira. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008.

TOZETTO, Luciana Alves de L. *Os desafios enfrentados pelo professor de História de 5ª a 8ª Série no município de Ponta Grossa*. 98 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. UTP, Curitiba, 2003.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: \_\_\_\_ (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996, p.11-35

VERDINELLI, Marilsa Maria. *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural*. 206 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UEM, Maringá, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. *Pra que servem as escolas?* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 dez. 2010.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)*. 208 f. 2008. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2008.

## ANEXOS

### ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ELABORAÇÃO DAS TABELAS E GRÁFICOS

#### FICHA INDIVIDUAL DA TESE/DISSERTAÇÃO “TESES E DISSERTAÇÕES COM FOCO DIRETO NA TEMÁTICA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA - SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR”

AU-  
TOR: \_\_\_\_\_ NÍV  
EL: \_\_\_\_\_ ÁREA: \_\_\_\_\_  
TÍTULO: \_\_\_\_\_  
DATA DA DEFESA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.  
Nº DE PGS: \_\_\_\_\_ ORIENTADOR: \_\_\_\_\_  
E-MAIL AUTOR: \_\_\_\_\_  
BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: \_\_\_\_\_  
DISPONÍVEL NA WEB: SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_  
DATA DO ACESSO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. FORMATO: \_\_\_\_\_  
FERRAMENTA DE BUSCA \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

QUESTÃO 01 - POR ANO DE DEFESA.

QUESTÃO 02 - POR DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA.

QUESTÃO 03 - POR REGIÃO GEOGRÁFICA/INSTITUIÇÃO.

QUESTÃO 04 - POR NATUREZA JURÍDICA/DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO.

QUESTÃO 05 - POR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/ÁREA DO CONHECIMENTO.

QUESTÃO 06 - POR PALAVRAS - CHAVE (DISSERTAÇÕES).

QUESTÃO 07 - POR PALAVRAS - CHAVE (TESSES).

QUESTÃO 08 - POR ÁREA (S) DO CONHECIMENTO (DISSERTAÇÕES).

QUESTÃO 09 - POR ÁREA(S) DO CONHECIMENTO (TESSES).

QUESTÃO 10- POR LINHA(S) DE PESQUISA (DISSERTAÇÕES).

QUESTÃO 11- POR LINHA(S) DE PESQUISA (TESSES).

QUESTÃO 12 - POR FORMAÇÃO DO AUTOR À ÉPOCA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO/TESE.

QUESTÃO 13 - POR PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA (CONFORME CITADAS NOS RESUMOS - Capes).

QUESTÃO 15 - POR CLASSIFICAÇÃO VIA PRINCIPAL OBJETO DE ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES.

QUESTÃO 16 - POR PRINCIPAIS REFERÊNCIAIS TEÓRICOS CITADOS (AUTORES) - ÁREA DE ABRANGÊNCIA (CONFORME CITAÇÃO DO AUTOR DA TESE/DISSERTAÇÃO).